2025/3 VOL. 28

STUDIA PAEDAGOGICA IGNATIANA



Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet 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

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

Tom pod patronatem
Stowarzyszenia Wspierania
Edukacji Międzykulturowej

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny
Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Zastępca redaktora naczelnego: Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Rada Naukowa
Prof. Rafael Jiménez Cataño (Pontificia Università della Santa Croce, Roma, Italia), Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Great Britain), Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński), Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza), Prof. dr hab. Piotr Kostyło (WSB Merito, Toruń), Prof. Isabel Muñoz-San Roque (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Dr Haerin Park (University of Saint Joseph, CT, USA), Prof. Carmen Ruiz-Viñals (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr Andrea Samson (UniDistance Suisse, Brig, Schweiz), Prof. dr Petruschka Schaafsma (Protestantse Theologische Universiteit, Utrecht, Nederland), Doc. dr Martin Strouhal (Univerzita Karlova, Praha, Česká republika), Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. inż. Łukasz Tomczyk, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński)

Redaktorzy tematyczni
Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru
Dr hab. Ewa Sowa-Behtane, prof. UIK

Redaktor statystyczny
Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi
Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Transmisja kultury w rodzinie, szkole i innych grupach odniesienia

Spis treści

Ewa Sowa-Behtane
Wprowadzenie 9

Ewa Sowa-Behtane
Introduction 13

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Ewa Sowa-Behtane
Joanna Cukras-Stelągowska
Alicja Hruzd-Matuszczyk
Małżeństwo i wychowanie dwuwyznaniowe na pograniczu – refleksje wokół badań 19

Joanna Sacharczuk
Transmisja kultury w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białymstoku 39

Adela Kożyczkowska
Śląsk i Ślązacy. Pomiędzy zakorzenieniem a wykorzenieniem. Refleksja o (nie)trwaniu w polityce kulturowego unicestwienia 61

Alina Szwarc
Kultura regionu w szkołach na pograniczu kulturowym – z perspektywy wiedzy uczniów 83

Beata Szurowska
Rozwijanie tożsamości narodowej jako ważny element procesu edukacyjnego w przedszkolu 103

Kinga Majchrzak-Ptak
Semiofory w uniwersyteckich przestrzeniach z perspektywy tworzenia warunków do wielozakresowej transmisji międzykulturowej. Studium porównawcze 125

RAPORTY Z BADAŃ

Marta Guziuk-Tkacz
Transfer elementów wzoru kulturowego w dobie transkulturowości – implikacje dla współczesnej pedagogiki 151

MISCELLANEA

Agnieszka Kaczor
Rola dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w klasach I–III 171

Iwona Murawska
Karol Motyl
Szantaż maturalny jako cicha codzienność ostatnich roczników szkół ponadpodstawowych. Transmisja kultury (o)presji a wolność wyboru ucznia 185

SPRAWOZDANIA

Mikołaj Brenk
Konrad Nowak-Kluczyński
Jubileusz 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji. Obrzycko, 4–5 czerwca 2025 roku 203

RECENZJE

Stanisław Szeliga
W trosce o rozwój pedagogiki analitycznej

Alicja Żywczok, Bogumiła Bobik, *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, ss. 123 217

Contents

Ewa Sowa-Behtane
Introduction 13

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Ewa Sowa-Behtane
Joanna Cukras-Stelągowska
Alicja Hruzd-Matuszczyk
Marriage and Bi-Confessional Upbringing
in the Borderland: Insights from Research 19

Joanna Sacharczuk
Cultural Transmission in Polish and Jewish Families in Interwar Białystok 39

Adela Kożyczkowska
Silesia and Silesians. Between Rootedness
and Uprootedness: Reflections in the Context
of a Policy of Cultural Annihilation 61

Alina Szwarc
Culture of the Region in Schools on the Cultural Border:
From the Perspective of Students' Knowledge 83

Beata Szurowska
Developing National Identity as an Important Element
of Kindergarten Education 103

Kinga Majchrzak-Ptak
Universities' Semiophores from the Perspective
of Creating Conditions for Multilevel Intercultural Transmission:
A Comparative Study 125

RESEARCH REPORTS

Marta Guziuk-Tkacz
Transfer of Cultural Patterns in the Era of Transculturalism:
151 Implications for Modern Pedagogy

MISCELLANEA

Agnieszka Kaczor
The Role of Documentation in Organizing Educational Projects
171 in Grades I–III

Iwona Murawska
Karol Motyl
High School Final Exam Pressure as a Quiet Everyday Reality in Final Year of Secondary School: Transmission of an Oppressive Culture
185 vs. Student Autonomy

REPORTS

Mikołaj Brenk
Konrad Nowak-Kluczyński
25th Anniversary of the History of Education Society. Obrzycko,
203 June 4–5, 2025

REVIEWS

Stanisław Szeliga
In the Interest of Developing Analytical Pedagogy

Alicja Żywczok, Bogumiła Bobik, *Analytical Pedagogy: From Organizing Scientific Knowledge to Discovering New Domains*, Wydawnictwo Uniwer-
217 sytetu Śląskiego, Katowice 2022, pp. 123

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

Wprowadzenie

Kultura jakiejś grupy rozumiana jest jako zestaw akceptowanych w niej, choć nie zawsze w pełni realizowanych i nie zawsze wyraźnie problematyzowanych przez działające podmioty, ogólnych wzorów zachowań, praktyk i ich wytworów oraz jako grupowy system aksjologiczny, a więc system przyjmowanych (faktycznie respektowanych, a czasem tylko uznawanych) wartości i norm. Ta kultura w postaci pewnej wiedzy symbolicznej jest przekazywana w procesie socjalizacji i wychowania w rodzinie, szkole i innych grupach odniesienia.

Na kapitał kulturowy człowieka składają się przede wszystkim język, jakim posługuje się rodzina, oraz wiedza i znawstwo. Kapitał kulturowy występuje w dwóch postaciach: ogólnej, gdzie jest on rozumiany jako pochodna przynależności do określonych, zazwyczaj dużych zbiorowości (narody, Kościoły itp.) oraz szczególnej – w tym wypadku jest on wynikiem osobistych kontaktów i jest dystrybuowany w ściśle spersonalizowanych interakcjach.

Ogólny kapitał kulturowy kształtuje się przede wszystkim w takich instytucjach, jak szkoła, natomiast szczególny kapitał kulturowy tworzony jest na podstawie pamięci o określonych osobach czy konkretnych sytuacjach. Dzięki temu mogą się kształtować kręgi znajomych lub przyjaciół.

W XXI wieku jesteśmy świadkami rozpowszechnionych na szeroką skalę zjawisk globalizacji, migracji, wielokulturowości, międzykulturowości, transkulturowości. Efektem tych zjawisk jest wzrost liczby rodzin wieloreligijnych, wielonarodowościowych, wielokulturowych, wielojęzycznych czy ponadnarodowych.

W takich rodzinach interesującym naukowo zjawiskiem społecznym jest m.in. transmisja kultury.

Niniejszy numer czasopisma został poświęcony transmisji kultury w rodzinie, szkole i innych grupach odniesienia. Niektórzy autorzy artykułów zamieszczonych w tym numerze są członkami Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM), które objęło patronatem niniejszą publikację.

Dział „Artykuły i rozprawy" rozpoczyna tekst autorstwa członkiń Zarządu SWEM, Ewy Sowy-Behane, Joanny Cukras-Stelągowskiej oraz Alicji Hruzd-Matuszczyk. Autorki dokonują w artykule charakterystyki małżeństw i procesu wychowania dwuwyznaniowego na pograniczu. Prezentowany artykuł ma charakter przeglądowy. Omawiane badania skupiają się na rodzinach wielowyznaniowych żyjących na polskich pograniczach kulturowych, szczególnie południowym i wschodnim, gdzie dochodzi do naturalnego spotkania różnych narodów, religii i tradycji.

Powyższy przedmiot badań został podjęty także przez Joannę Sacharczuk, która dokonała analizy mechanizmów transmisji kultury w rodzinach polskich i żydowskich mieszkających w międzywojennym Białymstoku. Przeprowadzone przez nią badania koncentrują się na porównaniu praktyki przekazywania tzw. „tradycji wielkich i małych" w obu społecznościach z uwzględnieniem wielokulturowego charakteru miasta.

Celem tekstu Adeli Kożyczkowkiej jest próba refleksji wokół pytania: Jak (nie)możliwa jest śląszczyzna w polityce kulturowego unicestwienia? Przedmiotem zainteresowania autorki jest kwestia pamiętania społecznego. Autorka w swoich badaniach przyjmuje dziedzictwo śląskie jako egzemplifikację tych kultur, których ważną częścią jest niepamięć o traumach politycznych i wojennych.

Z kolei Alina Szwarc przedstawia artykuł, który dotyczy realizacji bardzo ważnego komponentu tożsamości społeczno-kulturowej, czyli edukacji regionalnej. Celem opracowania jest podjęcie dyskusji nad istotą kształcenia regionalnego we współczesnej szkole oraz zaprezentowanie wycinka badań wstępnych dotyczących deklarowanej wiedzy uczniów o swoim regionie.

Beata Szurowska w swoim artykule wskazuje na znaczenie wczesnej edukacji patriotycznej i rozwijanie tożsamości narodowej u dzieci w wieku przedszkolnym. W artykule przedstawiono wyniki badań,

których celem było ustalenie, w jaki sposób dzieci sześcioletnie opisują ojczyznę i jakie kategorie definicyjne najczęściej pojawiają się w ich wypowiedziach oraz w jaki sposób zapoznanie przedszkolaków z utworami literackimi na ten temat zmienia ich sposób budowania definicji i wiedzy na temat ojczyzny.

Artykuł Kingi Majchrzak-Ptak prezentuje wyniki osadzonych w schemacie etnograficznym badań porównawczych, bazujących na analizie i interpretacji danych zgromadzonych dzięki m.in. (auto)obserwacji i przeszukiwaniu źródeł wtórnych, zogniskowanych wokół semioforów zlokalizowanych w przestrzeni uniwersyteckiej.

W dziale „Raporty z badań" znalazł się artykuł Marty Guziuk-Tkacz, którego celem jest zaprezentowanie istoty transkulturowości jako jednej z najbardziej charakterystycznych cech współczesności, jak również immanentnie z nią powiązanych procesów transkulturacji i dynamicznych transferów kulturowych oraz ich konsekwencji w postaci hybrydyzacji kultur i ludzkich tożsamości.

Dział „Miscellanea" otwiera artykuł Agnieszki Kaczor. Celem omówionych w nim badań było ustalenie, jaką rolę odgrywa dokumentacja w organizacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi z klas I–III. Z uwagi na konieczność doskonalenia procesu dokumentacyjnego dokonano próby opisu zagadnienia, a także wyprowadzenia wskazówek dla praktyki pedagogicznej.

Z kolei Iwona Murawska i Karol Motyl w swoim artykule dokonują próby rozpoznania doświadczeń maturalnych absolwentek i absolwentów szkół ponadpodstawowych (obecnych studentek i studentów pedagogiki) w kontekście ich oceny działań nauczycieli w klasie maturalnej. Takie założenia miały na celu sprawdzenie, czy osoby biorące udział w badaniu odczuwały w ostatniej klasie szkoły średniej jakąś formę presji maturalnej.

W dziale „Sprawozdania" Mikołaj Brenk i Konrad Nowak-Kluczyński szeroko omawiają przebieg Jubileuszu 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji, jaki obchodzono podczas XVII seminarium naukowego tegoż Towarzystwa w Obrzycku w dniach 4–5 czerwca 2025 roku.

Całość numeru zamyka recenzja Stanisława Szeligi, który omawia książkę Alicji Żywczok i Bogumiły Bobik *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*.

Mam nadzieję, że publikacje zawarte w tym numerze naszego czasopisma zainspirują Państwa do dalszych refleksji, badań oraz działań na rzecz świadomego i odpowiedzialnego przekazu kulturowego w zmieniającym się świecie.

Życzę inspirującej lektury.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Ewa Sowa-Behtane, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Ewa Sowa-Behtane
ORCID: 0000-0002-0190-0567
Ignatianum University in Cracow

Introduction

The culture of a group may be defined as a set of general patterns of behavior, practices, and their products accepted in the group—though not always fully realized or explicitly problematized by its members—and as the group's axiological system, that is, a system of accepted values and norms (some genuinely observed, others only formally acknowledged). This culture, in the form of symbolic knowledge, is transmitted in the process of socialization and upbringing in the family, school, and other reference groups.

A person's cultural capital consists primarily of the language spoken in the family and of knowledge and familiarity. Cultural capital takes two forms: general, understood as deriving from membership in specific, usually large communities (nations, churches, etc.), and specific, which arises from personal contacts and is exchanged in strictly individualized interactions. General cultural capital is shaped primarily in institutions such as schools, whereas specific cultural capital is formed through the memory of particular individuals or situations, and may serve as the basis for building circles of acquaintances or friends.

In the 21st century, we are witnessing the widespread phenomena of globalization, migration, multiculturalism, interculturalism, and transculturalism. These processes have led to an increase in the number of multireligious, multinational, multicultural, multilingual, and transnational families. In such families, cultural transmission is a phenomenon of particular scholarly interest. This issue of the journal is devoted to the transmission of culture in the family,

school, and other reference groups. Some of the contributors are members of the Society for the Support of Intercultural Education (SWEM), which has assumed patronage of this publication.

The "Articles and Dissertations" section opens with a contribution by SWEM Board members Ewa Sowa-Behane, Joanna Cukras-Stelągowska, and Alicja Hruzd-Matuszczyk. In their review, the authors examine marriages and the process of bi-confessional upbringing in the borderlands. The research focuses on multireligious families living in Poland's cultural borderlands, particularly in the south and east, where different nations, religions, and traditions naturally converge.

This topic is also taken up by Joanna Sacharczuk, who analyzes the mechanisms of cultural transmission in Polish and Jewish families in interwar Białystok. Her research compares how the so-called "great and small traditions" were passed on in both communities, taking into account the city's multicultural character. Adela Kożyczkowska's article reflects on the question of how (im)possible Silesianness is in the politics of cultural annihilation. Her focus is on social memory. She treats Silesian heritage as an example of cultures in which "non-memory" of political and wartime traumas forms an important part of collective identity.

Alina Szwarc, in turn, discusses the implementation of a key element of socio-cultural identity: regional education. Her article investigates the role of regional education in modern schools and offers a sample of preliminary research on students' declared knowledge of their region. In her article, Beata Szurowska emphasizes the importance of early patriotic education and the development of national identity in preschool children. She reports on a study investigating how six-year-olds describe the homeland, which definitional categories appear most often in their statements, and how exposure to literary works on the subject influences their ways of defining and understanding the homeland. Kinga Majchrzak-Ptak shares the findings of comparative research situated within an ethnographic framework. Her analysis and interpretation draw on data collected through, among other methods, (self-)observation and the study of secondary sources, focusing on semiotic forms located in the university space.

The "Research Reports" section features an article by Marta Guziuk-Tkacz, which presents transculturalism as one of the defining

characteristics of modernity, along with related processes such as transculturation, dynamic cultural transfers, and their consequences in the form of the hybridization of cultures and human identities. The "Miscellanea" section opens with an article by Agnieszka Kaczor. Her study scrutinizes the role of documentation in organizing educational projects for children in grades I–III. In view of the need to improve documentation practices, the article attempts both to describe the issue and to formulate practical guidelines. Iwona Murawska and Karol Motyl, in turn, analyze the experiences of female graduates (currently pedagogy students, both women and men) related to the Matura, Poland's final secondary school examination. Their study focuses on how the participants evaluated their teachers' actions during the Matura preparation year and seeks to determine whether they felt any form of pressure to pass their final exams.

The "Reports" section includes an overview by Mikołaj Brenk and Konrad Nowak-Kluczyński of the 25th anniversary of the History of Education Society, celebrated during the Society's 17th academic seminar in Obrzycko on June 4–5, 2025.

The issue concludes with a review by Stanisław Szeliga, who discusses the book *Analytical Pedagogy: From Organizing Scientific Knowledge to Discovering Its New Areas* by Alicja Żywczok and Bogumiła Bobik.

I hope that this issue of our journal will inspire further reflection, research, and action for conscious and responsible cultural transmission in a changing world.

I wish you an inspiring read.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Ewa Sowa-Behtane
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 28, 2025/3 / e-ISSN 2450-5366

Articles and dissertations

Ewa Sowa-Behtane
ORCID: 0000-0003-3483-556X
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Joanna Cukras-Stelągowska
ORCID: 0000-0003-0120-9693
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Alicja Hruzd-Matuszczyk
ORCID: 0000-0001-7731-7979
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małżeństwo i wychowanie dwuwyznaniowe na pograniczu – refleksje wokół badań

Marriage and Bi-Confessional Upbringing in the Borderland: Insights from Research

KEYWORDS
upbringing, mixed marriages, bi-religious families, bi-confessional families, religious education

SŁOWA KLUCZOWE
wychowanie, małżeństwa mieszane, rodziny dwureligijne, rodziny dwuwyznaniowe, wychowanie religijne

ABSTRACT

The purpose of this article is to characterize marriages and the process of bi-confessional upbringing in the borderlands. It takes the form of a review. The research concerns multireligious families in cultural borderlands, particularly along the southern and eastern borders of Poland, where different peoples, religions, and traditions naturally coexist.

The article adopts a socio-pedagogical perspective, drawing on historical, social, and religious studies, and seeks to answer the following questions: What strategies guide partners in choosing a religion (denomination) when forming a bi-religious family? What are the potential benefits and challenges of bi-confessional

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.001
Nadesłano: 03.03.2025
Zaakceptowano: 24.04.2025

families, especially in the context of religious education? What is the social perception of bi-confessional families in the borderlands?

The method employed is a systematic review of the subject literature. The analysis highlights the potential of bi-confessional families, including the development of children's social and cultural capital, as well as the difficulties arising from identity conflicts and differing religious perspectives. The article points to the need for further research, particularly on religious education and the role of mixed marriages in social and cultural integration in border regions.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest charakterystyka małżeństw i procesu wychowania dwuwyznaniowego na pograniczu. Prezentowany artykuł ma charakter przeglądowy. Analizowane badania skupiają się na rodzinach wielowyznaniowych żyjących na polskich pograniczach kulturowych, szczególnie południowym i wschodnim, gdzie dochodzi do naturalnego spotkania różnych narodów, religii i tradycji.

Artykuł przyjmuje perspektywę socjopedagogiczną, bazując na badaniach historycznych, społecznych i religijnych, oraz odpowiada na następujące pytania: Jakie są strategie wyboru religii (wyznania) przez partnerów tworzących rodzinę dwuwyznaniową? Jaki jest potencjał i jakie są wyzwania rodzin dwuwyznaniowych (w kontekście wychowania religijnego)? Jak wygląda społeczny obraz rodzin dwuwyznaniowych na pograniczach?

Przyjętą metodą jest systematyczny przegląd literatury przedmiotu. W wyniku przeprowadzonych analiz wskazano na potencjał rodzin dwuwyznaniowych, w tym rozwój kapitału społecznego i kulturowego dzieci, ale także na trudności związane z konfliktem tożsamościowym i różnicami w postrzeganiu religii. Artykuł wskazuje na konieczność prowadzenia dalszych badań, zwłaszcza w kontekście edukacji religijnej oraz roli małżeństw mieszanych w integracji społecznej i kulturowej w regionach pogranicznych.

Wprowadzenie

Pluralizm etniczny i kulturowy jest jednym z najstarszych zjawisk obserwowanych w dziejach ludzkości. Jego przyczyną (oraz także skutkiem) są migrujące społeczeństwa, prowadzona międzynarodowa wymiana handlowa, a także podboje terytorialne, których

konsekwencją jest przesuwanie granic (Savidan 2012: 8–9). W zbiorowościach ludzkich konsekwencją zachodzących zmian są powstające związki, które współcześnie stają się świadectwem otwartości i różnorodności społecznej. Andrzej Sadowski przyznaje, że „wzrost odsetka małżeństw mieszanych w stosunku do ogółu małżeństw w zbiorowości jest faktem. Świadczy to o zacieraniu się różnic międzygrupowych oraz narastaniu wzajemnego współżycia. Ewentualne trudności i bariery międzygrupowe są rozwiązywane w procesach rodzinnej koegzystencji" (Sadowski 1991: 94).

W prezentowanym artykule szczególną uwagę poświęcamy odmienności wyznaniowej małżonków tworzących rodzinę niejednorodną – rodzinę wielowyznaniową w ujęciu socjopedagogicznym. Skupiamy się na małżeństwach dwuwyznaniowych zawieranych na polskim pograniczu południowym oraz wschodnim. W ośrodkach uniwersyteckich w Białymstoku oraz w Cieszynie od wielu lat prowadzone są badania pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne i etnologiczne nad fenomenem kształtowania się tożsamości międzykulturowej, funkcjonowania rodzin, szkół i społeczności lokalnych pogranicza, a także edukacji międzykulturowej.

W niniejszym opracowaniu małżeństwo mieszane rozumiemy jako „formalny związek dwojga osób odmiennej płci, różnej narodowości, wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych, religii lub wyznań religijnych. Małżonkowie mają zróżnicowane doświadczenia związane z miejscem pochodzenia, odebranym wychowaniem i przyjętym oraz preferowanym systemem wartości. Małżeństwo mieszane tworzy rodzinę (mieszaną), której jedną z funkcji jest wypracowanie wewnątrzrodzinnego porozumienia pomiędzy współmałżonkami dotyczącego zasad i zakresu przekazywanych potomstwu informacji, wartości i norm społeczno-kulturowych odnoszących się do pochodzenia/kraju/religii/wyznania tworzących ją małżonków. Rodzina mieszana stwarza potomstwu warunki pozwalające kształtować priorytety życiowe dziecka wynikające z odmiennych doświadczeń małżonków lub jednego z nich oraz konstruować własną tożsamość" (Hruzd-Matuszczyk 2023).

Prezentowana praca ma charakter przeglądowy, wprowadzający do kolejnych rozważań obejmujących problematykę funkcjonowania rodzin niejednorodnych religijnie i wyznaniowo. Celem opracowania jest zaprezentowanie dotychczasowego dorobku przywołującego

omawianą problematykę oraz wskazanie obszarów dalszej (potencjalnej) eksploracji badawczej. Ponadto w rozważaniach opierających się na analizie zebranej literatury poszukujemy odpowiedzi na następujące problemy pytania:

- Jakie są strategie wyboru religii (wyznania) przez partnerów tworzących rodzinę dwuwyznaniową?
- Jaki jest potencjał i jakie są wyzwania, przed którymi stają rodziny dwuwyznaniowe (w kontekście wychowania religijnego)?
- Jaki jest społeczny obraz rodzin dwuwyznaniowych na pograniczach?

Rodzina dwuwyznaniowa – z doświadczeń pogranicza

Pogranicze stanowi ciekawy obszar poszukiwania odpowiedzi na nurtujące badacza pytania, gdyż dochodzi tu do swoistego, niewymuszonego spotkania – narodowości, języka, kultury i tradycji, a także wyznania czy religii. Jednocześnie to spotkanie jest czymś powszednim dla lokalnych mieszkańców, z odmiennością obcują oni bowiem w sposób naturalny każdego dnia. Obecność w najbliższym otoczeniu osób należących do innego wyznania sprawia, że w oczywisty i niewymuszony sposób dochodzi do łączenia się w pary i zawierania związków mieszanych.

Małżeństwa mieszane – począwszy od ich powstawania, sformalizowania, poprzez codzienność rodzin niejednorodnych oraz społeczne funkcjonowanie w środowiskach zróżnicowanych – stanową przedmiot zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Wśród różnych ujęć odnoszących się do małżeństw wielowyznaniowych można odnotować stanowisko Anieli Różańskiej, która wskazuje, że funkcjonowanie małżeństw mieszanych, dwuwyznaniowych, można rozpatrywać w perspektywie teologiczno-doktrynalnej oraz socjologicznej i pedagogicznej. W pierwszym ujęciu „małżeństwa mieszane były zazwyczaj traktowane jako zło konieczne, jako niechciany produkt uboczny społeczeństwa niejednolitego wyznaniowo" (Różańska 2000: 72–73). Koncepcje socjologiczne oraz pedagogiczne zakładają, że małżeństwa i rodziny mieszane stanowią swoisty pomost, który przez ekumeniczny przekaz religijny łączy pokolenia – przekazuje kulturę, normy oraz wzory zachowań i życia

(Różańska 2000: 72). W tym ujęciu rodzina wielowyznaniowa czy wieloreligijna stanowi pozytywny efekt pogranicza. Jest grupą społeczną, wewnątrz której zachodzą codzienne procesy wielokulturowe oraz komunikacja międzykulturowa na poziomie mikrospołecznym.

Odmiennością wyznaniową małżonków na południowym pograniczu w różnych kontekstach funkcjonowania rodzin i jej członków interesują się m.in. Idzi Panic, Józef Budniak, Aniela Różańska, Janina Urban, Alicja Hruzd-Matuszczyk, Barbara Grabowska, Anna Szafrańska oraz Ewa Ogrodzka-Mazur. Ze względu na specyfikę regionu największy odsetek małżeństw mieszanych stanowią małżeństwa katolików i protestantów. Z kolei na pograniczu wschodnim tematyką rodzin wielowyznaniowych zajmują się przede wszystkim: Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Sadowski, Elżbieta Czykwin, Iwona Kabzińska, Anna Moroz, Wiesław Romanowicz, Andrzej Dakowicz. W przypadku wschodniego pogranicza Polski najczęstszym typem małżeństw są związki katolików i prawosławnych.

Rodziny dwuwyznaniowe na południowym pograniczu

By zrozumieć rzeczywistość mieszkańców południowego pogranicza, należy sięgnąć do burzliwej historii Śląska Cieszyńskiego i losów tamtejszych mieszkańców, którzy nie zmieniając miejsca zamieszkania – na mocy decyzji państwowych – zmienili kraj, w którym żyli. Mamy na myśli decyzje regulujące przebieg granic państwowych, które w 1920 roku i w okresie powojennym ostatecznie doprowadziły do uregulowania granicy Polski i Czechosłowacji wzdłuż rzeki Olzy. Tym samym Cieszyn – jedno miasto – znalazło się (wraz z mieszkańcami) w dwóch krajach (Hruzd 2011: 253–254). Nie pozostało to obojętne dla rodzimych mieszkańców i ich rodzin (często rozdzielonych nowym podziałem terytorialnym), a także dla losów kolejnych pokoleń.

Niejednorodność mieszkańców Śląska Cieszyńskiego towarzyszy im na co dzień w różnych aspektach życia. Teren ten zamieszkiwali i wciąż zamieszkują przedstawiciele różnych narodowości, kultur i wyznań, którzy wzajemnie na siebie oddziałują (Różańska 1996: 87). Aniela Różańska zaznacza, że „współistnienie różnych narodowości, kultur i wyznań – w większości pokojowe – utworzyło region o niezwykle ciekawej i bogatej kulturze. W zróżnicowanie kulturowe

pogranicza polsko-czeskiego wkomponowane jest zróżnicowanie religijne, jako charakterystyczny wymiar regionu" (Różańska 2000: 75–76).

Badania małżeństw mieszanych na południowym pograniczu koncentrują się na wielu wątkach, dotykając różnych przestrzeni życia rodzinnego i społecznego. Co ciekawe – ze względu na aktualność problematyki – możemy śledzić losy małżeństw mieszanych w ujęciach zarówno historycznych, jak i współczesnych.

Historyczne tło zawierania małżeństw mieszanych na Śląsku Cieszyńskim w XVIII wieku opisał Idzi Panic (2002). Autor zaprezentował przemiany religijne (reformacja, kontrreformacja) zachodzące na Śląsku Cieszyńskim, których konsekwencje były odczuwane dla mieszkańców już na przełomie XVII i XVIII wieku. Przytoczył przykład Ustronia jako miejscowości położonej na styku terenów górskich i podgórskich, która w analizowanym okresie była dwuwyznaniowa (katolicy i ewangelicy). Zamieszkiwanie na jednym obszarze w zasadzie nie skutkowało wśród mieszkańców przejawami nietolerancji czy wykluczania ze względu na wyznanie (choć czasami takie były odgórne oczekiwania), które miałoby prowadzić do konwersji. Wręcz przeciwnie, w tym okresie odnotowuje się liczne przykłady zawierania związków dwuwyznaniowych. Na potwierdzonych 393 małżeństw zawartych w analizowanym przez Panica okresie aż 127 było małżeństwami mieszanymi, co stanowiło 32,3% ogółu małżeństw. Z przeprowadzonych analiz wynika, że częściej w związki mieszane wchodzili mężczyźni katolicy niż ewangelicy. Na podstawie analizy materiałów źródłowych autor badań sformułował następujące wnioski:

- Zawieranie związków międzywyznaniowych było wówczas nieuniknione, co stanowi wyraz tolerancji religijnej (niektórych) przedstawicieli obu wyznań.
- Dzieci z małżeństw mieszanych, w których kobieta była katoliczką, a mężczyzna ewangelikiem, najczęściej były wychowywane – zgodnie z wolą męża – w wierze ewangelickiej. Wyjątek stanowiły małżeństwa, w których mąż ewangelik wżeniał się w zamożniejszą rodzinę katolicką.
- Zdarzały się przypadki separowania części rodziny od członka związanego z przedstawicielem innego wyznania. Jednak kluczowe były czynniki ekonomiczne, które niwelowały

potencjalne antypatie wyznaniowe, w związku z tym przypadki separacji były nieliczne.
- Małżeństwa międzywyznaniowe zawierały osoby o podobnym lub zbliżonym stopniu zamożności (porównywalnie było w przypadku związków przedstawicieli tego samego wyznania).
- W opisywanym okresie nie odnotowuje się wyraźnych śladów sporów pomiędzy rodzinami wywodzącymi się z różnych wyznań (ich obecność nie została odnotowana w źródłach kościelnych) (Panic 2002: 105–117).

Funkcjonowanie społeczności zamieszkującej południowe pogranicze – w kontekście własnych doświadczeń i pracy duszpasterskiej – przybliżył Józef Budniak (2002). Jego ujęcie ma charakter historyczno-teologiczny. Autor badał małżeństwa niejednorodne w kontekście ekumenicznym, który w środowisku o znacznym zróżnicowaniu wyznaniowym jest istotnym elementem życia tej społeczności w wymiarze religijnym, kulturowym i społecznym. Teren Śląska Cieszyńskiego jest – jak już wspomniano – obszarem wielowyznaniowym, na którym szczególną rolę odgrywa katolicyzm oraz protestantyzm. Zdaniem autora opracowania, małżeństwa osób o różnej przynależności wyznaniowej stanowią przykład autentycznego ekumenizmu (Budniak 2002).

Istotnym wątkiem badawczym analizowanym przez pracowników ośrodka cieszyńskiego jest tożsamość małżonków i członków rodzin mieszanych. Zwłaszcza kwestia tożsamości jest szeroko omawiana w prowadzonych przez nich badaniach (Grabowska 2013; 2023; Lewowicki, Grabowska, Klajmon-Lech, Różańska 2016). Kolejnym interesującym badaczy kontekstem funkcjonowania małżeństw mieszanych na opisywanym terenie jest wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo. Aniela Różańska stwierdza, że współistnienie na terenie Śląska Cieszyńskiego dwóch wyraźnie dominujących wyznań (katolickiego i ewangelickiego) stworzyło warunki do rywalizacji w zakresie działalności kulturalno-oświatowej oraz piśmienniczej, co znacząco przyczyniło się do wzrostu potencjału regionu. Wychowanie dzieci – zgodnie z deklaracjami rodziców – przebiega w atmosferze zaufania, otwartości i tolerancji dla innych oraz szacunku do odmiennych poglądów i wyznawanych wartości. Takie postawy i wychowanie mają związek z rozwojem ruchu ekumenicznego (Różańska 2000: 75–76).

Na podstawie swoich wieloletnich badań autorka podkreśla, że „dzieci z małżeństw mieszanych – niezależnie od tego, w którym Kościele są ochrzczone i religijnie prowadzone – w swoich domach uczestniczą w specyficznej tradycji i kulturze symbolicznej, w swej naturze mieszanej, często w obrządkach obu wyznań, mają pozytywne, choć odmienne wzorce osobowe dziadków. Dlatego – zdaniem rodziców – cechuje je otwartość wobec innych ludzi (nie tylko innych pod względem wyznania czy przekonań religijnych) i poszanowanie odmiennych poglądów, wyznawanych wartości czy stylów życia" (Różańska 2000: 82). Zatem wychowanie w rodzinie wielowyznaniowej pozwala kształtować jednostkę otwartą, świadomą różnic występujących między wyznaniami, które wzbogacają wiedzę o drugim człowieku, rozwijają empatię i szacunek do innych.

Z kolei z przeprowadzonych przez Alicję Hruzd-Matuszczyk badań małżeństw dwuwyznaniowych (katolicko-ewangelickich) wynika, że wzajemna obecność społeczna, zawodowa, sąsiedzka przedstawicieli różnych wyznań jest naturalnym wyznacznikiem ekumenizmu społeczności Śląska Cieszyńskiego, choć związki z przedstawicielami innego wyznania mogą – początkowo – budzić lęk i obawy, zwłaszcza rodzin partnerów. Kiedyś zawarcie związku mieszanego wiązało się z konwersją jednej ze stron, obecnie małżonkowie częściej pozostają przy swoim wyznaniu. Rodziny mieszane wyznaniowo postrzegane są często jako rodziny wierzące, jednak słabo praktykujące. Ich czynny udział w praktykach kościelnych związany jest głównie z większymi świętami i ważnymi uroczystościami. Należy zauważyć, że strategie wychowania religijnego są zróżnicowane i zależą od konkretnej rodziny. W zakresie edukacji religijnej osoby uczestniczące w badaniach wskazywały, że najczęściej jest to domena matki, wobec tego dzieci wychowywane są w religii chrześcijańskiej – wyznania matki. Trwałość małżeństw mieszanych zależy od zdolności partnerów do dialogu, wzajemnego szacunku, a także zawierania licznych kompromisów. Związki te mogą się przyczyniać do wzbogacenia kulturowego regionu, ale jednocześnie wymagają większego wysiłku w zakresie budowania tożsamości rodzinnej i wychowywania dzieci w duchu akceptacji dla różnorodności (Hruzd 2011).

W innych badaniach ta sama autorka podjęła kwestię potencjału małżeństwa mieszanego w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego. Jej zdaniem w tak rozumianym ujęciu rodzina

mieszana wyposaża swoich członków w drugi język (narodowy lub gwarę), umożliwia poznanie tradycji krajów pochodzenia partnerów/rodziców, ale również tradycji i świąt, w których wyrośli – dotyczy to również uczestnictwa w obrzędach kościelnych i zaangażowania w przeżywanie wyznawanej wiary (Hruzd-Matuszczyk 2024).

W szerszej perspektywie badania przywołujące problematykę małżeństw mieszanych na południowym pograniczu dotykają również kwestii społecznego postrzegania tych związków, wskazując jednocześnie na obszar pogranicza jako naturalnego środowiska, w którym te małżeństwa funkcjonują. Interesujące jest spojrzenie badanych po obu stronach granicy (a nawet z perspektywy kilku państw) na małżeństwa mieszane, które przywołują pozytywny obraz tych związków, przy jednoczesnym wskazaniu wyzwań i trudności, które mogą tych rodzin dotyczyć. Jednak poruszane kwestie badawcze dotyczą bardziej różnic narodowościowych niż wyznaniowych (Szafrańska 2021; Ogrodzka-Mazur, Szafrańska 2023).

Badania realizowane wśród mieszkańców południowego pogranicza koncentrują się na kilku obszarach – przywołują kontekst historyczny zawierania i funkcjonowania małżeństw mieszanych, wskazują wątek wychowania religijnego w rodzinach niejednorodnych, uświadamiają również wyzwania, potencjał oraz codzienne trudności, z którymi mierzą się członkowie tych rodzin. Akcentują także ekumeniczny charakter związków międzywyznaniowych.

Rodziny rzymskokatolicko-prawosławne na pograniczu wschodnim

Z teologicznego punktu widzenia największą przeszkodą w zawarciu małżeństwa między prawosławnymi i katolikami są różnice doktrynalne między Kościołem prawosławnym a rzymskokatolickim (Moroz 2014). Z tego powodu mogą się pojawić trudności w związkach mieszanych wyznaniowo, m.in. rozbieżności w rozumieniu małżeństwa, zagrożenie wierności własnemu Kościołowi, indyferentyzm religijny, przeszkody w praktykowaniu wiary oraz trudności w wychowaniu religijnym dzieci. Jednak oba Kościoły łączy wiara w jednego Boga, Jezusa Chrystusa oraz wspólne rozumienie sakramentów, dlatego wymienione zagrożenia w rzeczywistości mogą być zdecydowanie mniejsze (Trojanowski 2024: 305–308).

Kwestię zawarcia małżeństwa katolika/katoliczki z osobą innego wyznania reguluje Kodeks Prawa Kanonicznego z 1983 roku, który wymaga od niego/niej oświadczenia o gotowości odsunięcia od siebie niebezpieczeństwa utraty wiary (kan. 1125, pkt 1) oraz szczerego przyrzeczenia, że uczyni wszystko, aby wszystkie dzieci zostały ochrzczone i wychowane po katolicku. Dopiero po złożeniu tych zobowiązań możliwe jest udzielenie licencji na zawarcie małżeństwa mieszanego. Z kolei Kościół prawosławny aktualnie udziela sakramentu małżeństwa według tego samego rytuału małżonkom dwuwyznaniowym i prawosławnym. Natomiast w wypadku pobłogosławienia przez kapłana rzymskokatolickiego sakramentu małżeństwa osoby prawosławnej z wyznawcą Kościoła rzymskokatolickiego małżeństwo staje się ważne dla strony prawosławnej dopiero po pobłogosławieniu go przez kapłana prawosławnego (Bałakier 2013).

Na Podlasiu wspólnota prawosławnych jest wewnętrznie zróżnicowana pod względem przynależności narodowej, składają się na nią Białorusini, Polacy, Ukraińcy, Rosjanie. Występują także podwójne deklaracje przynależności – na przykład polsko-białoruskie, polsko-ukraińskie czy Polacy wyznania prawosławnego. Małżeństwa mieszane na pograniczu wschodnim mogą mieć zatem charakter binarodowy, dwuwyznaniowy lub jednocześnie dwunarodowy i dwuwyznaniowy. Małżeństwa katolicko-prawosławne nie są zbyt częste, nie przekraczają poziomu kilkunastu procent ogółu wśród prawosławnych. Podobnie w Kościele rzymskokatolickim szacunkowo nie przekraczają one kilkunastu procent (Sadowski 2017: 28). Niegdyś zdecydowana większość małżeństw międzywyznaniowych na skutek presji społecznej i duchowieństwa zawierana była w Kościele katolickim (Romanowicz 2009: 245). W ostatnich dekadach wzrasta jednak dwukierunkowość konwersji wyznaniowych, a jednocześnie uwidacznia się tendencja do pozostawania przy swoim wyznaniu obu małżonków (Sadowski 2017).

Eksploracje badawcze wśród małżeństw katolicko-prawosławnych prowadzone były głównie na przełomie wieków oraz w dwóch pierwszych dekadach XXI wieku. Pod koniec lat 90. XX wieku Elżbieta Czykwin (1997) w swoich badaniach skoncentrowała się na funkcjonowaniu małżeństw mieszanych wyznaniowo. Odwołała się do sytuacji wyboru, radzenia sobie przez małżeństwa w sytuacjach problemowych, które pojawiają się na różnych etapach związku. W czasie przygotowania do zawarcia związku małżeńskiego może

to być wybór miejsca ślubu i obrządku, w którym zostaną ochrzczone i wychowane dzieci. Natomiast w okresie trwania związku małżeńskiego należy się mierzyć z koniecznością podejmowania czasami trudnych decyzji, m.in. dotyczących praktyki obchodzenia świąt religijnych. Autorka zaprezentowała przede wszystkim prawosławny punkt widzenia księży tego wyznania oraz partnerów pozostających w małżeństwach mieszanych lub planujących taki zawarcie takiego związku. Zwróciła uwagę na odrębności w postrzeganiu tych kwestii przez różne pokolenia (rodziców i dzieci). Decyzje podejmowane przez partnerów pozostających w związkach mieszanych nie należały do łatwych, bowiem nierzadko spotykały się z krytyczną oceną własnej rodziny lub społeczności lokalnej. Z wyborem między prawosławiem a katolicyzmem łączyły się również szersze kwestie, takie jak różnice kulturowe, z których wywodzili się małżonkowie reprezentujący odmienne wartości, różna wrażliwość, sposoby okazywania uczuciowości czy pokutujące stereotypy. Według badaczki małżeństwa mieszane stanowią miejsce wymuszonego wyboru identyfikacyjnego, szczególnie trudnego dla przedstawicieli mniejszości. Rozwiązaniem dylematów może być konwersja albo zaniechanie praktyk religijnych. Zdaniem Czykwin, „nieoczywistość własnej tożsamości narodowej w sytuacji małżeństwa mieszanego oznacza podważenie już i tak kruchej tożsamości społecznej przez podanie w wątpliwość jej przynależności do prawosławia" (Czykwin 1997: 223). Brak aktywności strony prawosławnej w przeforsowywaniu wartości własnej kultury postrzegany bywa przez drugą stronę jako zgoda na akceptację polskiego etosu religijno-narodowego.

Interesujących danych dotyczących przemian w stosunkach etnicznych między Polakami a Litwinami i Białorusinami w warunkach nowego ładu społecznego po 1989 roku dostarczają badania terenowe przeprowadzone na pograniczu polsko-białoruskim (Bielsk Podlaski, Gródek) przez Małgorzatę Bieńkowska-Ptasznik (2007). W odniesieniu do małżeństw mieszanych respondenci twierdzili, że jeśli partnerzy się kochają, można zaakceptować małżeństwo mieszane (w Bielsku Podlaskim taką opinię wyraziło 75,3% katolików oraz 61,5% prawosławnych; w Gródku – 96,4% katolików i 89,7% prawosławnych). Ponadto 56,2% katolików i 58,9% prawosławnych w Bielsku Podlaskim nie miałaby nic przeciwko małżeństwu mieszanemu swoich dzieci; 28,8% katolików i 3,2% prawosławnych nie

sprzeciwiło się temu, mimo że sami nie do końca byliby z tego zadowoleni. Zgody na małżeństwo mieszane swoich dzieci nie wyraziłoby jedynie 6,8% katolików i 3,2% prawosławnych, zaś 8,2% katolików i 7,4% prawosławnych nie wie, jak postąpiłoby w podobnej sytuacji. Z kolei w Gródku 78,6% katolików i 84,6% prawosławnych nie miałoby nic przeciwko małżeństwu międzywyznaniowemu. Wśród niezadowolonych, ale zgadzających się na takie małżeństwa, było 7,1% katolików oraz 12,8% prawosławnych. Takiemu związkowi sprzeciwiłoby się 3,6% katolików; 10,7% katolików i 1,3% prawosławnych nie wiedziało, jak by się zachowało (Bieńkowska-Ptasznik 2007: 127–130).

Andrzej Dakowicz (2013) podjął badania nad samooceną małżeństw mieszanych. W tym celu posłużył się kilkoma kwestionariuszami: Skalą Powodzenia Małżeństwa, Listą Oczekiwań od Małżeństwa, Schematyczny Rysunkiem Rodziny oraz Skalą Postaw Rodzinnych. Połowę z 60 par wybranych do badania stanowiły małżeństwa jednorodne wyznaniowo (katolicy), drugą połowę – małżeństwa zróżnicowane wyznaniowo (mąż katolik, żona prawosławna). Respondenci pochodzili z Białegostoku, byli w wieku 26–45 lat, posiadali minimum średnie wykształcenie, staż małżeński powyżej 6 lat oraz przynajmniej jedno dziecko. Na Skali Powodzenia Małżeństwa zdecydowanie większe poczucie zadowolenia wskazały małżeństwa niezróżnicowane wyznaniowo. Na Liście Oczekiwań od Małżeństwa większe oczekiwania wyraziły również związki niezróżnicowane wyznaniowo. Schematyczny Rysunek Rodziny ujawnił, że jakość wzajemnych kontaktów była dobra w małżeństwach niezróżnicowanych wyznaniowo, natomiast kontakty oceniane jako złe zdarzały się w związkach zróżnicowanych wyznaniowo (Dakowicz 2013: 257–258). Zauważono mniejsze poczucie zadowolenia z małżeństwa wśród małżeństw zróżnicowanych wyznaniowo oraz istotny związek pomiędzy religijnością małżonków a zadowoleniem z małżeństwa – wspólne aktywne zaangażowanie w działalność wspólnoty religijnej wpływało na wzrost zadowolenia ze związku małżeńskiego. W związkach zróżnicowanych wyznaniowo strony wykazywały też niższy poziom oczekiwań w stosunku do współmałżonka. Brak przynależności do tej samej wspólnoty religijnej obniżał poziom powodzenia w małżeństwie, a także oczekiwania wobec współmałżonka oraz jakość wzajemnych kontaktów i postaw małżeńskich (Dakowicz 2013: 265–267).

Kolejne badania przeprowadzone na pograniczu wschodnim dotyczyły procesów asymilacyjnych i sekularyzacyjnych. Anna Moroz (2014) objęła swymi badaniami małżeństwa, w których małżonkowie są związani z dwiema tradycjami: rzymskokatolicką oraz prawosławną. Na podstawie wywiadów jakościowych przeprowadzonych w Hajnówce i Mrągowie badaczka zwróciła uwagę na dwa odmienne procesy zachodzące w małżeństwach mieszanych wyznaniowo – sekularyzację i akulturację (czynnik religijny staje się czynnikiem determinującym wszelkie działania oraz podstawą funkcjonowania rodziny) (Moroz 2014: 35–36). Uczestnicy badania wyrażali na ogół pozytywną opinię na temat związków mieszanych wyznaniowo, lecz odczuwali także nostalgię za funkcjonowaniem w związku jednowyznaniowym. Kwestia zmiany wyznania przez jedno z małżonków pojawiała się w formie zapytania bądź sugestii, z poszanowaniem zdania drugiej strony. Ponadto małżeństwa mieszane tworzyły własne wzorce religijności. Pojawiał się rytualizm religijny (na przykład wybór miejsca ślubu z uwagi na „ładniejszą" ceremonię) oraz marginalizacja roli religii (wyrażająca się m.in. łatwością podjęcia decyzji o ślubie z osobą innego wyznania oraz nieuwzględnianiem zdania duchownych w tej kwestii, motywowaniem decyzji względami uczuciowymi (Moroz 2014: 41–45). Badaczka uznała, że: „akulturacja może być przejawem sekularyzacji, ponieważ samo wstępowanie w związek mieszany wyznaniowo wymusza przyjęcie którejś z postaw akulturacyjnych; równocześnie chęć zawarcia takiego związku pokazuje osłabienie normy religijnej zawierania ślubu z osobą własnej konfesji" (Moroz 2014: 44). Zdaniem autorki badania konwersja jednego małżonków to radykalne rozwiązanie, bowiem nie obejmuje całej rodziny (pozostającej w swoich obrządkach) oraz odcina konwertytę od jego biograficznej przeszłości, co może generować dalsze konflikty wewnątrzmałżeńskie (Moroz 2020).

Jednym z ważniejszych wyzwań dla rodzin wielowyznaniowych jest wychowanie religijne dzieci. W zróżnicowanych wyznaniowo rodzinach Białostocczyzny w świetle ustaleń Jerzego Nikitorowicza procesy socjalizacyjno-wychowawcze układały się w cztery rodzaje. Mogą one stanowić punkt wyjścia do dalszych badań, bezpośrednio ukierunkowanych na małżeństwa międzywyznaniowe:

1. Socjalizacja i wychowanie etnocentryczne, czyli izolujące i separujące w kręgu wyznaniowo-etnicznym, dostarczające

poczucia przynależności z kulturą wyznaniową i etniczną, ukierunkowane na zachowanie jak najwięcej elementów odrębności wyznaniowej i etnicznej.

2. Socjalizacja i wychowanie dualistyczne polegające na dostarczanie pozytywnych przykładów wzajemnego uznania odmienności i tolerancji wyznaniowej, wzajemnych ustępstw i szacunku; prowadzące do identyfikacji z dwiema kulturami; socjalizacja i wychowanie angażujące równolegle do korzystania z wartości reprezentowanych przez różne grupy przy zachowaniu i kultywowaniu własnej odrębności kulturowej.
3. Socjalizacja i wychowanie rozproszone, nieukierunkowane, przejawiające się bezradnością rodziców i brakiem wyraźnej orientacji kulturowej; nieidentyfikowanie się z żadną z kultur oraz specyficznymi zachowaniami wyznaniowymi i etnicznymi, a także zmienność oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych w wyniku przeżywanych sprzeczności pomiędzy wartościami i aspiracjami indywidualnymi grupy mniejszościowej oraz grupy dominującej.
4. Socjalizacja i wychowanie wycofujące się z etniczności, tj. rezygnacja i systematyczne zatracanie elementów przypisanych kulturze etnicznej, poddawanie się wpływom grupy większościowej (Nikitorowicz 1992: 376–378).

W rozwiązywaniu dylematów małżeństw mieszanych badacze pogranicza wschodniego akcentują rolę dialogu międzykulturowego w rodzinie. Wskazują na konieczność prowadzenia rozmów o odmiennych światopoglądach i różnicach wyznaniowych. I tak, na przykład w rodzinach katolicko-prawosławnych (polsko-białoruskich zamieszkujących Białoruś), często ma miejsce konsensus wychowawczy: jedno dziecko chrzci się kościele, drugie w cerkwi, a dzieci otrzymują imiona katolickie i prawosławne. W religijnym wychowaniu uczestniczą przeważnie babcie, dziecko otrzymuje „mieszankę" (uproszczonej) wiedzy religijnej: przekaz zbioru modlitw i pieśni oraz zasad zachowań obowiązujących w kościele i cerkwi. W takich rodzinach zwykle nie występują konflikty na tle religijnym, niewielkie są również różnice kulturowe między małżonkami (Kabzińska 1997: 125). Ponadto uważa się, że akceptacja małżeństw mieszanych jest możliwa, gdy się uzna, że jest to prywatna sprawa małżonków i że oba wyznania są do siebie podobne. Nieakceptacja i wątpliwości mogą się

natomiast wiązać z kłopotami, przesądami i negatywnymi stereotypami funkcjonującymi w danej rodzinie (Sadowski 1991: 103). Coraz częściej zawierane są małżeństwa, w których małżonkowie pozostają przy swoim wyznaniu, co uzasadnia się tym, że „oddzielenie przynależności wyznaniowej od narodowej w społecznej świadomości utrwaliło stabilność wspólnoty prawosławnych w nowych warunkach dominacji idei państw narodowych, ponieważ asymilacje narodowe nie powodowały konieczności konwersji wyznaniowych" (Sadowski 2017: 28). Pogranicze może być zatem miejscem dialogu ekumenicznego właśnie dzięki rodzinom mieszanym wyznaniowo. Wspólne terytorium i wielowiekowa koegzystencja prawosławia i katolicyzmu na obszarze Podlasia umożliwiają codzienne doświadczanie odmienności religijnej oraz udział w praktykach religijnych obu obrządków (Romanowicz 2007; Nikitorowicz 1992).

Podsumowanie

Wybór religii w rodzinach dwuwyznaniowych jest procesem, który zależy od wielu czynników, w tym od przyzwolenia Kościołów oraz rodziny, przekonań religijnych, tożsamości kulturowej, a także od osobistych doświadczeń i wyznawanych przez partnerów wartości. Z analizy badań przedstawionych w niniejszym artykule wynika, że decyzje o wychowaniu religijnym dzieci w takich rodzinach podejmowane są według następujących strategii:

1. Strategia eklektyczna – partnerzy decydują się na połączenie elementów obu tradycji religijnych. Często wiąże się to z wyborem najlepszych praktyk z każdej religii, np. uczestniczenie w świętach religijnych obu wyznań czy modlitwa według obydwu rytuałów. Jest to strategia, która ma na celu zaoferowanie dziecku bogatej, zróżnicowanej duchowej perspektywy, ale jednocześnie wiąże się z ryzykiem doświadczania konfliktów w wyznawanej wierze, co może być trudne do pogodzenia w praktyce.
2. Strategia dominującej religii – jeden z partnerów może wybrać dominację swojej religii w wychowaniu dzieci, uznając ją za główną tradycję, z której wywodzi się rodzina. Zwykle decyduje o tym religijna tożsamość jednego z partnerów, który może wywierać silniejszy wpływ na wychowanie dzieci,

szczególnie jeśli dana religia jest społecznie dominująca lub silniej przeżywana w rodzinnej tradycji.

3. Strategia neutralna – w tym przypadku partnerzy decydują się na wychowanie dzieci w duchu neutralności religijnej, nie narzucając żadnej religii ani tradycji. Taka decyzja ma na celu umożliwienie dziecku samodzielnego wyboru religii w późniejszym życiu. Może to być również sposób na unikanie konfliktów, jeśli różnice religijne są zbyt trudne do pogodzenia.
4. Strategia rotacyjna – rodziny mogą decydować się na wychowanie dzieci, które uczestniczą naprzemiennie w praktykach religijnych obydwu wyznań. Na przykład w jednym roku dziecko może uczestniczyć w obchodach świąt jednej religii, a w kolejnym – w drugiej religii. Takie podejście pozwala na rozwój wiedzy o obu religiach, ale może również prowadzić do zamieszania i nieukształtowania własnej tożsamości religijnej.

Rodziny dwuwyznaniowe posiadają duży potencjał w kształtowaniu tolerancji, szacunku i zrozumienia międzykulturowego i międzyreligijnego. Dzieci wychowywane w takich rodzinach są często bardziej otwarte na różnorodność i bardziej tolerancyjne wobec osób wyznających różne religie. Dzieci mogą również zyskać większą zdolność do empatii i lepszego rozumienia odmiennych perspektyw. Kolejnym pozytywnym aspektem jest możliwość wzbogacenia duchowego życia dzieci poprzez kontakt z różnymi tradycjami religijnymi, co może prowadzić do głębszego rozumienia istoty religii i duchowości. Taki sposób wychowania może również umożliwić dzieciom zdobycie szerokiego wachlarza wartości, które mogą wpływać na ich rozwój osobisty i społeczną odpowiedzialność.

Jednak rodziny dwuwyznaniowe napotykają także poważne wyzwania, zwłaszcza w kontekście wychowania religijnego:

1. Konflikty między partnerami – w przypadku, gdy jeden z partnerów odczuwa silną więź ze swoją religią, może być trudno przekonać go do akceptacji wyznania partnera, co zwykle prowadzi do napięć w wychowaniu dzieci.
2. Dylematy tożsamości religijnej dzieci – dzieci wychowywane w rodzinach dwuwyznaniowych mogą się borykać z trudnościami związanymi z kształtowaniem własnej tożsamości religijnej. Mogą być zdezorientowane wobec sprzecznych przekazów i wartości religijnych, co utrudnia im podjęcie decyzji

o własnej wierze. Może to prowadzić do poczucia niepewności i wewnętrznych konfliktów.

3. Presja społeczna – w niektórych środowiskach może występować presja, by dzieci przyjęły jeden określony system religijny. Rodziny dwuwyznaniowe mogą stawić czoła krytyce ze strony społeczności religijnych, które uznają jedną z tradycji za „gorszą" lub mniej wartościową. Takie zewnętrzne oczekiwania mogą stanowić poważne wyzwanie dla harmonijnego wychowania.
4. Problemy z edukacją religijną – rodzice mogą napotkać trudności w wyborze odpowiednich form edukacji religijnej, które uwzględniałyby wychowawcze oddziaływania obu religii. Wspólne uczestniczenie w nabożeństwach, modlitwach czy świętach może się okazać trudne w kontekście odmiennych rytuałów i doktryn, które mogą kolidować ze sobą.

Rodziny dwuwyznaniowe stoją przed wieloma wyzwaniami w kontekście wychowania religijnego, ale także mają ogromny potencjał w promowaniu tolerancji, otwartości i zrozumienia. Kluczowym elementem w takich rodzinach jest komunikacja i wspólna refleksja nad tym, jak najlepiej wspierać rozwój duchowy dzieci, jednocześnie szanując różnice religijne. Wybór strategii wychowawczej zależy od indywidualnych przekonań i priorytetów partnerów, a także od kontekstu społecznego i kulturowego. Istotnym uwarunkowaniem jest podejście do małżeństw międzywyznaniowych obu wspólnot religijnych oraz stopień ich akceptacji przez środowisko lokalne. Jak pokazują zaprezentowane badania, społeczne postrzeganie rodzin dwuwyznaniowych jest obecnie raczej pozytywne. Na obu pograniczach respondenci akceptują małżeństwa mieszane, a także uwzględniają możliwość zawarcia takiego małżeństwa przez siebie czy przez swoje dzieci, jednocześnie mają świadomość specyficznych wyzwań i trudności, jakie takie decyzje pociągają. Zarówno przez społeczności pogranicza, jak i przez badaczy, małżeństwa mieszane są coraz częściej postrzegane jako mikroprzestrzenie dialogu ekumenicznego oraz kulturowy potencjał wzbogacający regiony.

Kwestia małżeństw mieszanych religijnie oraz wychowania w dzieci w rodzinach wieloreligijnych wymaga głębszego pochylenia się nad tą problematyką zarówno na gruncie funkcjonowania małżeństwa i rodziny, ale również w szerszym kontekście – funkcjonowania

w wymiarze społecznym. Zaprezentowany tutaj szkic ukazuje potrzebę dalszych i uaktualnionych badań prowadzonych w warunkach wielokulturowego pogranicza. Dynamika życia – zmiany społeczne, gospodarcze i technologiczne – wszystko to nie pozostaje obojętne dla życia rodzinnego. Brakuje naszym zdaniem aktualnych badań, szczególnie na Podlasiu, gdzie kwestie te są wciąż żywe i dzisiaj jeszcze bardziej aktualne, choćby ze względu na zmiany społeczno-polityczne związane z migracjami spowodowanymi wojną w Ukrainie. Potrzebne są również dalsze badania opinii społecznej oraz postaw społeczeństwa polskiego wobec małżeństw międzyreligijnych.

Bibliografia

Bałakier U. (2013). *Dopuszczalność małżeństwa osób wyznania rzymskokatolickiego i prawosławnego w świetle prawa kanonicznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny", z. 3, s. 71–83.

Bieńkowska-Ptasznik M. (2007). *Polacy – Litwini – Białorusini. Przemiany stosunków etnicznych na północno-wschodnim pograniczu Polski*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Budniak J. (2002). *Ekumenizm jutra na przykładzie Śląska Cieszyńskiego. Studium historyczno-pastoralne.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Czykwin E. (1997). *Problemy małżeństw prawosławno-katolickich*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 220–231.

Dakowicz A. (2013). *Psychologiczna analiza funkcjonowania małżeństw zróżnicowanych wyznaniowo*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 255–268.

Grabowska B. (2013). *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Katowice–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grabowska B. (2023). *Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech, Polski i Słowacji*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2(21), s. 85–97.

Hruzd A. (2011). *Małżeństwa mieszane na Śląsku Cieszyńskim – problem wyboru: kompromis czy wykluczenie?*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 251–267.

Hruzd-Matuszczyk A. (2023). *Kapitalne małżeństwo – o potencjale małżeństw mieszanych w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 3(26), s. 69–82.

Kabzińska I. (1997). *Rola rodziny w kształtowaniu tożsamości i w edukacji międzykulturowej w warunkach kulturowej unifikacji. Przypadek Białorusi*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 115–128.

Lewowicki T., Grabowska B., Klajmon-Lech U., Różańska A. (2016). *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 2: *Religia i tolerancja religijna* Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Moroz A. (2014). *Małżeństwa mieszane wyznaniowo – w stronę sekularyzacji czy akulturacji?*, „Pogranicze. Studia Społeczne", t. 24, s. 31–47.

Moroz A. (2020). *Kontakty kulturowe w mikroskali – jak żyć razem, kiedy dzieli nas kultura? O związkach międzykulturowych*, [w:] E. Dąbrowska-Prokopowska, P. Goryń, M.F. Zaniewska (red.), *Kultura w Polsce w XXI wieku. Konteksty społeczne, kulturowe i medialne*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 403–411.

Nikitorowicz J. (1992). *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.

Ogrodzka-Mazur E., Szafrańska A. (2023). *Identity Behaviours and Perceptions of Mixed Marriages by Young Learners from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Ukraine: A Socio-pedagogical Comparative Study*, „Studia z Teorii Wychowania", t. 14, nr 3(44), s. 99–114.

Panic I. (2002). *Małżeństwa wielowyznaniowe w Ustroniu w pierwszej połowie XVIII wieku (z badań nad różnymi aspektami pogranicza kulturowego na Śląsku Cieszyńskim w dawnych wiekach)*, [w:] T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski w Katowicach. Filia w Cieszynie, s. 105–117.

Romanowicz W. (2009). *Ekumeniczny wymiar małżeństw mieszanych*, [w:] J. Baniak (red.), *Socjologia religii*, t. 7–8, Poznań: Wydziała Teologiczny UAM w Poznaniu, s. 239–251.

Różańska A. (1996). *Religia jako płaszczyzna funkcjonowania stereotypów w świadomości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczności pogranicza. Wielokulturowość, Edukacja*, Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski w Katowicach. Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 87–98.

Różańska A. (2000). *Wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo – przykład wychowania międzykulturowego*, [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn–Warszawa:

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 72–83.
Sadowski A. (1991). *Społeczne problemy wschodniego pogranicza*, Białystok: Sekcja Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego.
Sadowski A. (2017). *Wyznanie prawosławne jako podstawowa bariera procesów asymilacyjnych (na przykładzie mieszkańców wyznania prawosławnego województwa podlaskiego*), „Latopisy Akademii Supraskiej", nr 8, s. 17–29.
Savidan P. (2012). *Wielokulturowość*, przeł. E. Kozłowska, Warszawa: Oficyna Naukowa.
Szafrańska A. (2021). *Borderland as a Space Fostering the Contracting of Mixed Marriages: The Truth and Myths*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 1(4), s. 167–176.
Trojanowski B. (2024). *Małżeństwo mieszane katolicko-prawosławne według obowiązującego prawa kanonicznego w Polsce*, „Biuletyn Stowarzyszenia Kanonistów Polskich", t. 34, nr 37, s. 305–326.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Ewa Sowa-Behtane, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Dr Joanna Cukras-Stelągowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: joanstel@umk.pl

Dr Alicja Hruzd-Matuszczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki
e-mail: alicja.hruzd@us.edu.pl

Joanna Sacharczuk
ORCID: 0000-0001-6031-1167
Uniwersytet w Białymstoku

Transmisja kultury w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białymstoku

Cultural Transmission in Polish and Jewish Families in Interwar Białystok

ABSTRACT

This article analyzes the mechanisms of cultural transmission in Polish and Jewish families living in interwar Białystok. It compares practices of transmitting tradition in both communities within the city's multicultural context. The theoretical framework builds on Antonina Kłoskowska's concepts of cultural transmission and Pierre Bourdieu's notion of cultural capital. Methodologically, the study employs the biographical method based on thematic interviews conducted with thirty-seven respondents of Polish and Jewish origin born before World War II. The material was subjected to qualitative data analysis using coding procedures typical of grounded theory. The findings reveal the functioning of both "great traditions," consciously transmitted through educational and religious institutions, and "small traditions," unconsciously transmitted in everyday social life. The analysis confirms the crucial role of the family as the primary locus of religious and customary transmission, as well as the significance of urban space as a site of cultural integration. The conclusions point to the complexity of cultural transmission in a multicultural environment, where various mechanisms complemented one another to create a shared cultural

KEYWORDS
Białystok, culture, cultural transmission, cultural capital, regional and intercultural education, intergenerational transmission of tradition

SŁOWA KLUCZOWE
Białystok, kultura, transmisja kultury, kapitał kulturowy, edukacja regionalna i międzykulturowa, międzypokoleniowy przekaz tradycji

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.002
Nadesłano: 30.03.2025
Zaakceptowano: 24.04.2025

heritage among Białystok residents that transcended ethnic and religious divisions. Research on cultural transmission in prewar Białystok families makes it possible to document the accounts of the last living witnesses, thereby creating a valuable archive for future generations. These findings can also serve as educational material supporting regional and intercultural education programs.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza mechanizmów transmisji kultury w rodzinach polskich i żydowskich mieszkających w międzywojennym Białymstoku. Badania koncentrują się na porównaniu praktyk przekazywania tradycji w obu społecznościach z uwzględnieniem wielokulturowego charakteru miasta. Podstawę teoretyczną stanowią koncepcje transmisji kulturowej według Antoniny Kłoskowskiej oraz kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu. W prezentowanych analizach zastosowano metodę biograficzną, wykorzystując wywiady tematyczne przeprowadzone wśród trzydziestu siedmiu respondentów polskiego i żydowskiego pochodzenia, urodzonych przed II wojną światową. Materiał poddano jakościowej analizie danych z wykorzystaniem procedur kodowania stosowanych w teorii ugruntowanej. Wyniki badań wskazują na funkcjonowanie zarówno „tradycji wielkich", przekazywanych świadomie przez instytucje edukacyjne i religijne, jak i „tradycji małych", przekazywanych nieświadomie w codziennym życiu społecznym. Analizy potwierdzają kluczową rolę rodziny jako podstawowego ośrodka transmisji tradycji religijnych i obyczajowych, a także znaczenie przestrzeni miejskiej jako terenu integracji kulturowej. Wnioski wskazują na złożoność procesów transmisji kulturowej w wielokulturowym środowisku, gdzie różne mechanizmy przekazu wzajemnie się uzupełniają, tworząc wspólne dziedzictwo kulturowe mieszkańców Białegostoku, wykraczające poza podziały etniczne i religijne. Badania nad transmisją kultury w rodzinach przedwojennego Białegostoku umożliwiają pilną dokumentację relacji ostatnich żyjących świadków, tworząc cenne archiwum dla przyszłych pokoleń. Wyniki tych badań mogą służyć jako materiał edukacyjny wspierający programy edukacji regionalnej i międzykulturowej.

Wprowadzenie

Badanie transmisji kultury w rodzinie jest zadaniem intrygującym poznawczo ze względu na powszechność poruszanych kwestii, ale też wymagającym. Mając świadomość szerokiego spektrum możliwości

analitycznych w tym zakresie, założeniem tej pracy było ukazanie tylko pewnego fragmentu większego obszaru, jakim jest transmisja kultury, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska polskich i żydowskich rodzin w międzywojennym Białymstoku. W swojej pracy odniosę się do wybranego aspektu kultury, transmisji tradycji w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białymstoku. Na początku skoncentruję się na pokazaniu teoretycznego tła dotyczącego kwestii kultury, transmisji kulturowej w rodzinie i kapitału kulturowego. W dalszej części przedstawię analizę empiryczną przedwojennych obrzędów i zwyczajów kultywowanych w rodzinach w międzywojennym Białymstoku.

Inspiracją do podjęcia tego tematu były rozmowy przeprowadzone z białostoczanami polskiego i żydowskiego pochodzenia urodzonymi przed wojną. We współczesnym świecie nie ma już wielu tradycji, o których opowiadali badani, a które tworzyły niepowtarzalny klimat miasta. Zachowały się jednak opowieści osób ówcześnie żyjących, które zostały przekazane kolejnym pokoleniom, pielęgnowane w rodzinach i szerszych grupach społecznych, po to, by zachować świadomość i ciągłość kulturową miasta i jego mieszkańców.

Międzywojenny Białystok stanowi szczególnie interesujący obszar badawczy, będąc przestrzenią współistnienia różnych grup etnicznych i religijnych, przede wszystkim polskiej i żydowskiej. Jak zauważa Adam Dobroński (2001), instytucje kulturalne i edukacyjne tego okresu odgrywały kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości mieszkańców wielokulturowego miasta. Transmisja tradycji kulturowych odbywała się na wielu płaszczyznach, w szkole i organizacjach religijnych, a także w codziennym życiu rodzinnym.

W literaturze przedmiotu (Kłoskowska 2007; Cavalli-Sforza, Feldman 1981; Bennett i in. 2009) podkreśla się, że dziedziczenie wartości kulturowych stanowi proces zachodzący poprzez wieloaspektową komunikację społeczną między jednostkami, wspólnotami i generacjami. Na terenie Białegostoku okresu międzywojennego mechanizm ten charakteryzował się szczególną złożonością ze względu na zróżnicowanie etniczne i religijne mieszkańców (Sadowski 2006). Rodzina stanowiła podstawową płaszczyznę przekazywania praktyk religijnych i tradycji, co współgra z teoretycznym modelem przekazu wertykalnego, przebiegającego od starszych do młodszych pokoleń. Warto jednak zauważyć, że współczesne badania

empiryczne (Bennett i in. 2009) obalają uproszczone postrzeganie transmisji kulturowej jako mechanicznego powielania wzorców klasowych – jest to raczej wielowymiarowy i żywy proces, w którym różnorodne środowiska, takie jak dom rodzinny, instytucje edukacyjne, grupy rówieśnicze, pozostają we wzajemnych, dynamicznych relacjach i oddziaływaniach.

Analiza narracji białostoczan pozwala prześledzić, jak w praktyce przebiegały procesy przekazywania kapitału kulturowego w rozumieniu Pierre'a Bourdieu (1986) – zarówno w jego formie ucieleśnionej (tradycje, umiejętności, znajomość form kultury wysokiej, konwencji kulturowych i towarzyskich), uprzedmiotowionej (dobra kulturowe, przedmioty kultury materialnej, malarstwo, książki, maszyny itp.), jak i zinstytucjonalizowanej (edukacja, zwłaszcza sformalizowane wykształcenie). Szczególnie istotne było prześledzenie, w jaki sposób rodziny polskie i żydowskie kształtowały u swoich członków kompetencje kulturowe, które Barbara Rogoff (2003) definiuje jako zdolność do intuicyjnego rozumienia kulturowego sensu zjawisk i uchwycenia ich istoty.

Obszary transmisji zjawisk kulturowych – ujęcie teoretyczne

Definiując kulturę, warto rozpocząć od ustaleń Ewy Nowickiej (2003), która w obrębie opisowego rozumienia kultury wyróżnia dwa sposoby myślenia istotne dla pedagogiki. W pierwszym z nich kultura jest traktowana jako cecha stała, atrybut życia ludzkiego. W tym ujęciu kultura jest znakiem ludzkości jako całości lub też człowieka jako przedstawiciela wspólnoty ogólnoludzkiej. Z kolei w podejściu dystrybutywnym kultura rozumiana jest jako zbiór cech i zjawisk występujących w określonej zbiorowości, gdzie związek z kulturą oznacza związek z konkretną grupą społeczną lub kulturą związaną ze zbiorowością danego typu, jak np. kultura szlachecka, robotnicza, miejska itp. W obszarze atrybutywnego ujęcia kultury można uznać, że jedną z cech odróżniających ludzi od innych organizmów jest to, że stworzyliśmy kulturę. Jak twierdzi Edward Hall (1987), stało się to możliwe dzięki komunikacji. Za pomocą kanałów transmisji kulturowej – języka werbalnego i niewerbalnych komunikatów – kultura może być przekazywana z pokolenia na pokolenie. Kultura i komunikacja są ze sobą ściśle powiązane, w związku z czym Hall utrzymuje,

że kultura jest komunikacją, a komunikacja jest kulturą. Proces nabywania kompetencji językowych, zasad i norm kulturowych odbywa się w pierwszych latach naszego życia za pomocą modelowania zachowań. Wobec tego nasze zachowania komunikacyjne często wynikają z podprogowych, nieuświadomionych schematów i tendencji aksjologicznych, kognitywnych i behawioralnych.

W tym znaczeniu należy rozumieć również hipotezę Sapira-Whorfa, która głosi, że język i percepcja są ze sobą ściśle powiązane. Innymi słowy, funkcjonowanie człowieka w kulturze oraz percepcja kultury w wysokim stopniu zależą od używanego przez nią języka (Sapir 1978). Beniamin Lee Whorf argumentował tę hipotezę w następujący sposób: „Podstawa systemu lingwistycznego każdego języka nie jest tyle narzędziem reprodukcyjnym wypowiadania idei, lecz to raczej ona idee kształtuje, stanowi program i marszrutę ludzkiej aktywności umysłowej, analizy wrażeń" (Whorf 1981: 213). Język kształtuje nasze myślenie, kieruje nami zgodnie ze schematami tkwiącymi w słowach, strukturach syntaktycznych i wzorcach intonacyjnych. Edward Sapir pisząc o języku i wytworzonym przez człowieka świecie wskazywał na ich szczególny związek: „Język nie istnieje w oderwaniu od kultury, to jest od społecznie dziedziczonego zbioru praktyk i wierzeń, które determinują materię naszego życia" (Sapir 1010: 219).

Pojęcie transmisji kultury jest szeroko omawiane przez Antoninę Kłoskowską. Według niej należy ją rozumieć jako: „proces, który dokonuje się w toku komunikowania społecznego ludzi, grup i pokoleń, tworzących powiązane ze sobą w złożony sposób sieci interakcji" (Kłoskowska 2007: 324). Transmisja kultury odnosi się do sposobów przekazywania wiedzy, wartości, praktyk i innych elementów kulturowych między pokoleniami lub między różnymi grupami społecznymi. Jest to podstawowy mechanizm dbania o zachowanie ciągłości kulturowej. Robert Boyd i Peter Richerson opracowując teorię transmisji kulturowej, podkreślali jej adaptacyjny charakter: „Kultura jest informacją, która może wpływać na zachowanie jednostek, nabywaną od innych członków własnego gatunku poprzez nauczanie, naśladownictwo i inne formy transmisji społecznej" (Boyd, Richerson 1985: 33).

Za Ewą Nowicką można wskazać, że transmisja kultury odbywa się w różnych płaszczyznach kulturowych (Nowicka 2003). Jedną z nich jest kontekst materialny, na który składają się obiekty materialne

stworzone przez człowieka oraz korelaty środowiska przyrodniczego. Płaszczyzna behawioralna stanowi jeden z najważniejszych elementów treści kulturowej, bowiem zachowania, komunikacja są istotą kultury. Z kolei zachowania są kierowane postawami i motywami, mają u podstaw przeżywane wartości. W płaszczyźnie psychologicznej dokonuje się nadawanie znaczeń materialnym i behawioralnym wymiarom kultury. Natomiast w płaszczyźnie aksjonormatywnej odbywa się proces nabywania norm i wartości podzielanych przez daną zbiorowość.

Luigi L. Cavalli-Sforza i Marcus W. Feldman wyróżnili trzy główne typy transmisji kulturowej. Postulują rozróżnienie transmisji kulturowej pionowej, czyli przekaz od rodziców do dzieci; poziomej, gdzie przekaz odbywa się między członkami tej samej generacji; oraz ukośnej, polegającej na transmisji wartości kulturowych od innych dorosłych lub instytucji społecznych do młodego pokolenia (Cavalli-Sforza, Feldman 1981: 54). Z kolei Barbara Rogoff proponuje koncepcję uczestnictwa wspomaganego (*guided participation*) jako wyjaśnienie mechanizmu transmisji kulturowej: „Dzieci i ich opiekunowie oraz rówieśnicy wspólnie strukturyzują sytuacje, w których dzieci obserwują i uczestniczą w praktykach kulturowych swojej społeczności, a tym samym przyswajają lub przekształcają umiejętności i praktyki ważne w swojej wspólnocie" (Rogoff 2003: 284).

Za pomocą tych narzędzi w rodzinie kształtowany jest i przekazywany kapitał kulturowy, pojęcie wprowadzone przez francuskich socjologów Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona (1990), rozumiany jako niematerialne zasoby, w tym język, wiedza, umiejętności, wykształcenie i preferencje kulturowe, które mogą być przekształcane w korzyści ekonomiczne i społeczne. Pierre Bourdieu definiując kapitał kulturowy wyróżnia jego trzy formy: „w stanie wcielonym, tj. w formie trwałych dyspozycji ciała i umysłu; w stanie zobiektywizowanym, w formie dóbr kulturowych (obrazów, książek, słowników, instrumentów, maszyn itd.); oraz w stanie zinstytucjonalizowanym, np. w formie kwalifikacji edukacyjnych" (Bourdieu 1986: 243).

Spójrzmy jeszcze na wnioski Annette Lareau, która badała wpływ różnych praktyk wychowawczych na akumulację kapitału kulturowego u dzieci pochodzących z odmiennych środowisk kulturowych w rozumieniu deskryptywnym. Jej analizy pokazały, że: „Rodzice z klasy średniej aktywnie wspierają rozwój swoich dzieci, stosując

to, co nazywam skoordynowaną kultywacją. […] Natomiast rodzice z klasy robotniczej i biednych rodzin realizują to, co nazywam strategią naturalnego wzrastania" (Lareau 2011: 3). Jak zauważa John H. Goldthorpe: „Transmisja kapitału kulturowego w rodzinie stanowi kluczowy mechanizm reprodukcji społecznej, przy czym środowiska o wyższym statusie dysponują zasobami kulturowymi, które mogą być przekazywane w sposób dający ich dzieciom przewagę w systemie edukacyjnym" (Goldthorpe 2007: 3). W kontekście transmisji kulturowej Tony Bennett, Mik Savage, Elizabeth Silva, Alan Ward, Modesto Gayo-Cal i David Wright (2009) przeprowadzili badania empiryczne inspirowane teorią Pierre'a Bourdieu, oparte na reprezentatywnej próbie brytyjskiego społeczeństwa, których celem było między innymi ustalenie źródeł transmisji. Na podstawie przeprowadzonej analizy autorzy udowodnili, że rodzina jest traktowana jako podstawowe środowisko transmisji kapitału kulturowego. Podobnie ważnym obszarem kształtującym kapitał kulturowy są instytucje edukacyjne. Badania pokazały również, że sieci społeczne i relacje rówieśnicze wpływają na kształtowanie praktyk kulturowych, uzupełniając tradycyjne kanały transmisji kulturowej. Autorzy zwracają uwagę na rosnącą rolę mediów i technologii cyfrowych w procesach transmisji kulturowej, co wprowadza nową dynamikę nieobecną w czasach Bourdieu. W podsumowaniu badacze piszą: „Transmisja kulturowa nie jest już sztywnym procesem reprodukcji klasowych dyspozycji, ale złożonym i dynamicznym procesem, w którym różne agencje socjalizacyjne (rodzina, szkoła, media, rówieśnicy) oddziałują na siebie wzajemnie" (Bennett i in. 2009: 201).

Głos Bonnie H. Erickson (1996) również stanowi istotny wkład w dyskusję na temat kapitału kulturowego i transmisji kulturowej. Erickson przyjmuje szerokie rozumienie kultury, obejmujące nie tylko praktyki związane z kulturą wysoką, badane przez Bourdieu, ale również kulturę popularną i codzienne praktyki kulturowe. Autorka podkreśla, że istotnym aspektem kultury jest jej zdolność do przeobrażania się w walutę społeczną, umożliwiającą nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych. Badaczka argumentuje, że w kontekście pracy zawodowej i życia codziennego znajomość różnorodnych form kultury, także jej popularnych obszarów, ma większe znaczenie dla funkcjonowania społecznego człowieka niż znajomość kultury wysokiej: „Kultura popularna jest bardziej użyteczna niż

kultura wysoka jako waluta społeczna w większości kontekstów pracy, ponieważ jest bardziej powszechnie znana i dostępna" (Erickson 1996: 221). W kontekście transmisji kulturowej Erickson podkreśla rolę pozarodzinnych źródeł nabywania kapitału kulturowego poprzez kontakty społeczne poza rodziną pochodzenia, gdzie szczególną rolę przypisuje transmisji kulturowej w miejscu pracy: „Środowisko pracy, zwłaszcza heterogeniczne społecznie, stanowi kluczowy kontekst nabywania różnorodnego kapitału kulturowego" (Erickson 1996: 240). Przy czym autorka podkreśla aktywną rolę jednostek w procesie nabywania kapitału kulturowego, kwestionując model biernej reprodukcji sugerowany przez Bourdieu.

W tym kontekście warto przywołać wyniki badań Alice Sullivan (2001), która odnosząc się do teorii kapitału kulturowego Bourdieu przeprowadziła badania w tym obszarze w kontekście brytyjskiego systemu edukacji. Sullivan zoperacjonalizowała kapitał kulturowy poprzez aktywności kulturowe, w tym czytanie, słuchanie muzyki, oglądanie telewizji, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych itp. Ponadto wskazała, że na kapitał kulturowy składa się znajomość kultury, czyli wiedza o literaturze, muzyce, sztuce itp., oraz kompetencje językowe, w tym znajomość słownictwa i umiejętności językowe. Na podstawie swoich badań stwierdza, że kapitał kulturowy najlepiej operacjonalizować poprzez konkretne praktyki kulturowe i umiejętności językowe, które mają mierzalny wpływ na osiągnięcia społeczne. Sullivan badając mechanizmy transmisji kapitału kulturowego koncentrowała się na przekazie kapitału kulturowego przez rodziców dzieciom. Analizowała rolę środowiska domowego w kształtowaniu praktyk kulturowych, a także sprawdzała znaczenie dla transmisji wartości kulturowych bezpośredniego zaangażowania rodziców w edukację dzieci. Badania autorki potwierdzają, że kapitał kulturowy jest przekazywany głównie w rodzinie, ale istotne znaczenie ma nie tylko posiadanie zasobów kulturowych przez rodziców, lecz przede wszystkim ich aktywne zaangażowanie w przekazywanie tych zasobów dzieciom.

Założenia metodologiczne badań własnych nad transmisją kultury w rodzinach polskich i żydowskich

Przedstawione w niniejszym tekście analizy są fragmentem szerszych badań, których przedmiotem była pamięć społeczna (Sacharczuk 2020), a które zostały przeprowadzone na terenie Polski w Białymstoku oraz w czterech miejscowościach w Izraelu: w Yehud (w dzielnicy Kiriat Białystok), w Tel Awiwie, Hajfie oraz Beer Szewie w latach 2012–2013. W badaniach zastosowano metodę biograficzną, z użyciem techniki wywiadu tematycznego adresowanego do dwudziestu trzech osób z Polski oraz czternastu z Izraela. Zakres tematyczny biografii rozmówców ograniczono do okresu ich życia w przedwojennym Białymstoku. Celem badania było między innymi ustalenie praktyk kulturowych stanowiących kapitał ówczesnego Białegostoku. Do gromadzenia danych wykorzystano wywiad nieskategoryzowany i obserwację uczestniczącą. Uzyskany materiał poddano jakościowej analizie danych (Charmaz 2009) pod kątem transmisji kulturowej, ze szczególną uwagą na tradycje przekazywane w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białymstoku. Procedura analizy przebiegała w trzech etapach: transkrypcja wywiadów, właściwa analiza danych (kodowanie, grupowanie i porządkowanie materiału), opis badanego zjawiska. W badaniach wykorzystano logikę kodowania stosowaną w teorii ugruntowanej, kody tworzone były na podstawie tego, co zostało dostrzeżone w danych. We wszystkich wywiadach zastosowano te same tytuły – kody, odnoszące się do tego samego zjawiska, co pozwoliło obok interpretacji jednostkowej wprowadzić analizę porównawczą. W celu uporządkowania wcześniej zakodowanych treści posłużono się matrycami (Miles, Huberman 2000), które umożliwiły interpretację danych w wymiarze wertykalnym, czyli uporządkowanie zdarzeń w chronologiczny ciąg w obrębie jednaj biografii, oraz w wymiarze horyzontalnym, umożliwiając analizę porównawczą wszystkich przypadków.

Ostatnim etapem analiz jakościowych był opis badanego zjawiska. W tym artykule skupiono się wyłącznie na prezentacji danych służących przedstawieniu problemu badawczego – transmisji tradycji kulturowych w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białymstoku.

Tradycje wielkie i małe w międzywojennym Białymstoku w kontekście teorii transmisji kulturowej

Analiza narracji biograficznych białostoczan polskiego i żydowskiego pochodzenia pozwala na pogłębioną refleksję nad mechanizmami transmisji kulturowej w wielokulturowym środowisku międzywojennego Białegostoku. W świetle teorii transmisji kulturowej i koncepcji kapitału kulturowego wspomnienia mieszkańców stanowią cenne źródło wiedzy o procesach przekazywania wartości, norm i praktyk kulturowych między pokoleniami oraz pomiędzy różnymi grupami etnicznymi. O kulturze danej grupy mogą świadczyć tradycje pielęgnowane i przekazywane w danej zbiorowości (Sacharczuk 2016). Jerzy Szacki wyodrębnił trzy różne, a jednocześnie komplementarne pojęcia tradycji: czynnościowe, gdy mówimy o transmisji społecznej; przedmiotowe, kiedy analizujemy dziedzictwo społeczne, oraz podmiotowe dotyczące tradycji (Szacki 2011: 101–102). W analizowanym materiale badawczym wyraźnie zarysowuje się podział na „tradycje wielkie" i „tradycje małe", który koresponduje z typologią Roberta Redfielda, na którego powołuje się Szacki (2011: 114). Transmisja kulturowa pierwszej z nich odbywa się świadomie w szkole i miejscach kultu religijnego. Natomiast druga przekazywana jest nieświadomie w toku codziennego życia. Relacje pomiędzy tymi tradycjami mogą być różne. Podział ten można interpretować w świetle teorii transmisji kulturowej Luigiego L. Cavalli-Sforzy i Marcusa W. Feldmana (1981), którzy wyróżnili trzy podstawowe typy transmisji: pionową (od rodziców do dzieci), poziomą (między członkami tej samej generacji) oraz ukośną (od innych dorosłych lub instytucji do młodego pokolenia). „Tradycje wielkie", obejmujące tradycje patriotyczne regionu kształtowane przez miasto, szkołę i instytucje religijne, odpowiadają transmisji ukośnej w rozumieniu wspomnianych autorów. W przedstawianych badaniach szkoły odgrywały kluczową rolę w transmisji „tradycji wielkich", szczególnie w kształtowaniu postaw patriotycznych. Jak wspomina jedna z rozmówczyń: „Myśmy obchodzili wszystkie państwowe święta w szkole. 3 maja, 11 listopada to myśmy się nie uczyli. Chodziliśmy na nabożeństwo do synagogi, Polacy chodzili do kościoła" (kobieta, Izrael, 35). Instytucje edukacyjne stanowiły przestrzeń transmisji ukośnej, a często także poziomej, między rówieśnikami. W przypadku szkół żydowskich

wyraźnie widać ich podwójną rolę, z jednej strony przekazywały wartości związane z tożsamością żydowską, z drugiej kształtowały postawy patriotyczne wobec państwa polskiego. Ta dwoistość odzwierciedla złożoność procesów transmisji kulturowej w wielokulturowym środowisku. Wielu rozmówców polskiego pochodzenia chętnie przypomina tradycje obchodów organizowanych w mieście z okazji ważnych świąt państwowych, w których, jak dodają, uczestniczyli wszyscy mieszkańcy: „Trzeciego maja to była wielka defilada, uroczystość taka. Wszystkie jednostki wojskowe, maszerowali ułani, dobosz bił na kotłach na początku ze sztandarem. Z pół pułku jechało konno. Maszerowali z orkiestrą 42 pułk piechoty, artyleria, oddziały rożne dywizyjne, później szły hufce przysposobienia wojskowego. Wszystkie gimnazja szły. Na ul. św. Rocha, przy murze kościoła, był ołtarz polowy, później była defilada, tu gdzie jest dzisiaj komenda rejonowa, na Lipowej. Ulicą Lipową czterdziestu nas zawsze szło ze sztandarem. I to nie tylko nasze, bo to ze wszystkich gimnazjów hufce szły. Dziewczęta szły też, ale one bez broni. Szła jeszcze szkoła rzemieślnicza, przysposobienie wojskowe pocztowców, kolejarzy, szkoła policyjna" (mężczyzna, Polska, nr 6). Podobnie Żydzi chętnie wspominali obchody świąt państwowych organizowanych przez żydowskie instytucje edukacyjne. Jak wspomina jeden z rozmówców: „Obchodziliśmy święto państwowe 3 maja i 11 listopada, ile ja pamiętam te daty. Moja siostra się ubierała wtedy, przysposobienie wojskowe kobiet miała […]. Ona była bardzo wielką patriotką polską. Nie tylko, że ona, wielu Żydów też" (mężczyzna, Izrael, 26).

Z kolei „tradycje małe", związane z domem rodzinnym i codziennym życiem, odpowiadają głównie transmisji pionowej. Te tradycje, jak zauważa Antonina Kłoskowska (2007), są fundamentalne dla procesu, który pojawia się w toku komunikowania się ludzi, grup i pokoleń, dzięki czemu tworzą się sieci interakcji. Analiza narracji potwierdza ustalenia Tony'ego Bennetta i współpracowników (2009), że rodzina jest traktowana jako podstawowe środowisko transmisji kapitału kulturowego. W opowieściach białostoczan dom rodzinny jawi się jako przestrzeń, w której odbywał się podstawowy przekaz tradycji religijnych, kulinarnych i obyczajowych. Szczególnie interesujący jest przypadek rodzin żydowskich, w których nawet przy deklarowanym odejściu od religijności zachowywano tradycje kulturowe: „Myśmy nie byli nabożni. Ja pisałam w Szabas. U nas nie było

atmosfery Szabas. Rodzice nie chodzili do synagogi […]. Natomiast babcia była bardzo nabożna. Ale mój ojciec był ateistą kompletnym. Ale kuchnia była koszerna, nie jadło się świniny" (kobieta, Izrael, 35). Ta obserwacja potwierdza tezę Alice Sullivan (2001), że w transmisji kapitału kulturowego istotne znaczenie ma nie tylko posiadanie zasobów kulturowych przez rodziców, ale przede wszystkim ich aktywne zaangażowanie w przekazywanie tych zasobów dzieciom.

W obszarze transmisji kulturowej tradycji rodzinnych zauważa się podział na tradycje związane z dniem codziennym oraz specyficzne dla czasu świątecznego. Chrześcijanie wśród dni odświętnych wymieniali tradycje niedzielne, do których należało chodzenie z bliskimi do kościoła czy cerkwi, niedzielny spacer po nabożeństwie czy obiad w gronie najbliższych. W tym dniu obowiązywały też odświętne obyczaje kulinarne: „Jadło się wtedy śniadanie, zawsze troszeczkę lepsze. Bo wędlina nie była codziennie. Śniadanie jadło się z rodzicami, później szło się najczęściej do kościoła św. Rocha. […] A potem się szło do parku. Szło się Lipową ulicą, mijaliśmy po drodze sklep cukierniczy państwa Murawiejskich, tam się zachodziło na ciasteczko, na kwasik jakiś dobry. Macedońcy buzę mieli przecudowną, przesmaczną. Spacerowało się, spotykało się znajomych. Chodzili specjalni panowie, którzy robili zdjęcia fotograficzne. Potem się wracało na obiad, który też był bardziej świąteczny. Także dlatego, że razem siedziało się przy stole, już taki był rytuał. Wieczorem panie szły na posiedzenie, na ganeczki. Bo przed każdym domem były ganki i tam nasze mamusie siedziały, trajkotały. Wszystkie sprawy były omówione. Mężczyźni to różnie, nieraz w karty grali, nieraz coś tam sobie wypili. Dzieciarnia to tam się bawiła. Ganiała, szczególnie jak już ogrody były opustoszałe, to szaleliśmy po tych ogrodach" (kobieta, Polska, nr 9).

Natomiast białostoccy Żydzi wspominając tradycje rodzinne wymieniali wartości związane z żydowskimi świętami wynikającymi z tradycji oraz wielkimi świętami religijnymi nakazanymi przez Torę, gdzie najczęściej wspominany był Szabat. Podczas Szabatu pielęgnowano szereg zwyczajów, mężczyźni i dzieci zazwyczaj szli do synagogi, natomiast kobiety najczęściej modliły się w domu. Po nabożeństwie w synagodze w gronie bliskich zasiadano do stołu, a następnie według zwyczaju całymi rodzinami udawano się na spacer ulicami miasta. Szabat był dniem rodzinnym, w którym pielęgnowano relacje

międzypokoleniowe: „W Szabat pierwsze to chodziliśmy do synagogi. Na Białostoczańskiej była synagoga nieduża. Ostruński tam mieszkał, a koło niego była ta synagoga. Chodziła cała rodzina. A po synagodze chodziliśmy do dziadka Abrama, on wtedy był jeszcze chory. Chodziliśmy odwiedzić jego. Potem szliśmy do domu, jedliśmy posiłek. W Szabas fabryka ojca pracowała, bo robotnicy byli Polacy. Ale ojciec nie był w fabryce, tylko z rodziną" (mężczyzna, Izrael, nr 28).

Do „tradycji małych", przekazywanych w toku codziennego życia, można zaliczyć także tradycje uliczne charakterystyczne dla kultury miasta, takie jak obwoźne lodziarnie, kataryniarzy i inne formy rozrywki dostępne w parkach czy śledzie sprzedawane z beczki przy ratuszu, które stanowiły element wspólny dla wszystkich mieszkańców Białegostoku. Zjawiska te są widoczne w przytoczonej wypowiedzi: „Na Plantach to ciężko było nawet przejść. Przed wojną całymi sznurami szły rodziny. Zawracali i z powrotem. I to było takie, wie pani, święto, gdzie wszyscy wszystkich mogli spotkać. Była tak zwana muszla. Drewniana taka rotunda, i tam takie występy były. Amfiteatr taki niewielki. To występowali, młodzież występowała, chóry śpiewały, jakieś starsze osoby, jakieś sztuki odtwarzali. Ale raczej to była taka rozrywka bieżąca" (mężczyzna, Polska, nr 22). Niniejsze tradycje uliczne można interpretować jako przestrzeń transmisji poziomej, gdzie dochodziło do wzajemnego oddziaływania różnych grup kulturowych. Szczególnie interesujący jest przykład wspólnej kultury kulinarnej miasta, jak popularność buzy i chałwy: „W Białymstoku popularna była buza […]. Tutaj przywieźli to przed wojną, najlepszą buzę mieli Macedończycy" (mężczyzna, Polska, nr 6). Rarytasem białostoczan były również śledzie, które – jak przypominają rozmówcy – można było kupić i zjeść na miejscu, taki przedwojenny fast food: „A jeszcze, idąc do domu, to niedaleko domu naszego był też taki sklepik, i tam zachodziliśmy, to tata ze słodyczy nam coś niecoś kupował. A tobie co? – pytał. A ja zawsze odpowiadałam – Dla mnie śledzia marynowanego i już. Na miejscu. Ja siadałam. Tego śledzia brałam, to były takie fajne płaty duże" (kobieta, Polska, nr 2). Mieszkańcy Białegostoku polskiego pochodzenia wymieniali wśród powszechnie lubianych w mieście przysmaków wypieki przygotowywane przez żydowskich piekarzy. Szczególnie popularne były charakterystyczne pszenne bułki z nadzieniem cebulowym, z brzegami

posypanymi makiem. Polacy nazywali te wypieki białasami, podczas gdy w języku jidysz określano je terminem „kuchen": „Trzeba powiedzieć, że były rarytasy żydowskie. W ogóle to piekarnie były w dużej mierze żydowskie. Było zawsze świeże, zawsze smaczne i nigdy nic nie było starego. Placki żydowskie to były takiej wielkości jak spodek, może troszeczkę większe. Środek był taki kruchy, posypany makiem, cały był w maku. Myśmy popularnie na nie mówili placki żydowskie. Też bywały z cebulą" (kobieta, Polska, nr 3). Te aspekty życia miejskiego pokazują, jak elementy kulturowe pochodzące z różnych tradycji mogły stać się częścią wspólnego dziedzictwa mieszkańców Białegostoku.

Na podstawie prezentowanego opisu badań można zauważyć, że „tradycje wielkie", odpowiadające transmisji ukośnej, obejmują oficjalne uroczystości patriotyczne i państwowe. Były one przekazywane świadomie przez takie instytucje, jak szkoły i miejsca kultu religijnego. Przykładem są obchody świąt państwowych jak np. upamiętnienie wydarzeń 3 Maja czy 11 Listopada, które integrowały społeczność polską i żydowską, budując tożsamość obywatelską opartą na wspólnym kapitale kulturowym. Natomiast „tradycje małe" związane były z rodziną jako podstawową instytucją wychowawczą i odpowiadały głównie transmisji pionowej – od rodziców do dzieci. Zarówno w polskich, jak i żydowskich domach obejmowały one rytuały związane z dniem świątecznym, takie jak uczestnictwo w nabożeństwach, wspólne spacery, odświętne posiłki i spotkania towarzyskie, które wzmacniały więzi międzypokoleniowe.

Płaszczyzny transmisji kulturowej w narracjach białostoczan

Interpretując wypowiedzi przedwojennych mieszkańców Białegostoku w kontekście płaszczyzn kulturowych wyróżnionych przez Ewę Nowicką (2003), możemy zaobserwować wszystkie wymiary. W narracjach osób badanych znaczącą rolę odgrywają obiekty materialne związane z tradycjami rodzinnymi i świętami religijnymi. Przykładem przekazywanych z pokolenia na pokolenie zasobów materialnych były obyczaje obowiązujące w polskim domu w Wigilię Bożego Narodzenia: „Choinka była pięknie ubierana. Ja mam jeszcze kilka zabawek z choinki, mam lampki, które ojciec sam montował. Pierwszy raz w tamtej dzielnicy była choinka lampkami oświetlona

kolorowymi. Choinka piękna, zawsze ogromna, żywa, pachnąca była. Zabawki już sporo miałam kupionych, mikołajki, krasnale. Jeszcze się zachowały. Ja to pieczołowicie przechowuję" (kobieta, Polska, nr 9). Przedmioty używane w trakcie ważnych uroczystości rodzinnych, jak ozdoby choinkowe czy naczynia koszerne używane podczas Pesach, stanowią to, co Pierre Bourdieu (1986) określił jako kapitał kulturowy w stanie uprzedmiotowionym. Jak wspomina jedna z rozmówczyń: „Na Pesach, były specjalne naczynia, był specjalny bufet. Moja mama bardzo pilnowała, ponieważ przychodziła rodzina i oni by inaczej nie jedli" (kobieta, Izrael, nr 27). Ponadto analiza narracji białostoczan ujawnia w płaszczyźnie materialnej liczne przykłady zapożyczeń kulturowych, szczególnie w sferze kulinarnej. Opisując tradycyjne potrawy, jeden z rozmówców zauważa: „Lubiłem też łatki. W patelni oleje i kartofle na tarce, przeważnie w Chanuka" (mężczyzna, Izrael, nr 28). Potrawy te, znane w tradycji polskiej jako placki ziemniaczane, wskazują na procesy dyfuzji międzykulturowej. Zjawisko to można interpretować w kontekście teorii Bonnie H. Erickson (1996), która podkreśla, że znajomość różnorodnych form kultury ma istotne znaczenie dla funkcjonowania społecznego. Świadomość wspólnych elementów kulturowych, mimo różnic w ich nazewnictwie, mogła sprzyjać budowaniu mostów między społecznościami polską i żydowską w międzywojennym Białymstoku.

Zachowania kulturowe są kluczowym elementem narracji, szczególnie w kontekście obrzędów religijnych i celebracji świąt państwowych. Świadczą o tym liczne opisy praktyk religijnych, jak modlitwa w domu i synagodze u Żydów czy uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych u chrześcijan. Wspomnienia te potwierdzają tezę Johna H. Goldthorpe'a (2007), że transmisja kapitału kulturowego w rodzinie stanowi kluczowy element dziedziczenia norm społecznych. Na kapitał kulturowy domu rodzinnego składało się określone zachowanie przy stole: „Do stołu siadaliśmy wszyscy, więc przeżegnaliśmy się, jedliśmy. Musieliśmy siedzieć poprawnie, nie kręcić się, jeść poprawnie. Po śniadaniu stawaliśmy i mamę w rączkę całowaliśmy i tatusia. I odchodziliśmy dopiero od stołu. Tak samo obiad. Jedliśmy razem wszyscy, chyba że tatuś był na manewrach, nie było tatusia czy coś. Dziękuję, mamusię się całowało w rękę i odchodziło od stołu. To było bardzo dobre wychowanie, z takimi zasadami" (kobieta, Polska, nr 5).

Psychologiczny i emocjonalny wymiar transmisji kulturowej jest szczególnie widoczny we wspomnieniach dotyczących klimatu domu rodzinnego. Wspominając tradycje z przeszłości, badani podkreślali wyjątkową atmosferę, jaka im towarzyszyła. Na ten klimat składały się zarówno elementy materialne, jak i niematerialne, w tym wzajemne relacje między członkami rodziny oraz widoczne i niewidoczne zasoby społeczne i kulturowe, którymi dysponowała dana rodzina. Wspomnienia rozmówców podkreślają znaczenie kontekstu emocjonalnego dla skutecznej transmisji kulturowej, co koresponduje z koncepcją Barbary Rogoff (2003) o uczestnictwie wspomaganym, gdzie dzieci i ich opiekunowie wspólnie tworzą sytuacje, w których młodsze pokolenie obserwuje i uczestniczy w praktykach kulturowych swojej społeczności.

Normy i wartości kulturowe w przedwojennym Białymstoku były przekazywane poprzez różne praktyki rodzinne i społeczne. Widać to wyraźnie w opisach tradycji pomocy osobom potrzebującym w społeczności żydowskiej: „Przede wszystkim pomagano biednym w Rosz ha-Szana […]. Rodzice, babcia z dziadkiem chodzili tam. Zazwyczaj przyprowadzali kogoś z synagogi, kto był samotny" (kobieta, Izrael, nr 33). W płaszczyźnie aksjonormatywnej również język odzwierciedlał system wartości i norm. Hierarchizował przestrzenie miejskie i społeczne, jak to widać w określeniu „chanajskie", używanym wobec ubogich wartości miasta: „Ratusz, toż to był śmieszny ten ratusz. Bo to była gromada żydowskich sklepików ze śledziami. I co drzwi, to sklepik. Żydzi łapali za kołnierz, za rękawy i do siebie zapraszali koniecznie. Tak natrętnie, to nie było tak elegancko, nie, nie! Bo już tam w szklanym dachu, to było, wie pani, ekstra i elegancko. Wszystko ekskluzywnie, a tutaj to nie, to było takie, takie chanajskie" (kobieta, Polska, nr 20). Po zniknięciu z mapy miasta przedwojennej dzielnicy Chanajki określenie „chanajskie" utraciło swoją funkcję jako nośnik znaczeń związanych z atmosferą tego ubogiego i powszechnie uważanego za niebezpieczny obszaru miejskiego.

Analizując narracje białostoczan polskiego i żydowskiego pochodzenia urodzonych w okresie międzywojennym, możemy także dostrzec, jak funkcjonował język w płaszczyźnie symbolicznej. Ulice przedwojennego Białegostoku rozbrzmiewały charakterystyczną śpiewną mową, w której mieszały się wpływy polskie, rosyjskie,

niemieckie i jidysz. Jeden z rozmówców wspomina: „Białystok miał swoją charakterystyczną melodyjną mowę. Dzisiaj jej nie słychać. Mówi się tak [mężczyzna podaje przykład akcentu]: «Słuchaj Kaziu, ja dzisiaj zgoliłem szańca». Szanc to było takie określenie, które zastępowało każde chyba słowo. Zgoliłem szańca, to oznacza miałem szczęście, udało mi się coś pomyślnie załatwić" (mężczyzna, Polska, nr 6). Ta swoista polifonia językowa tworzyła unikalny system symboli nadających miastu wyjątkowy charakter. Takie słowa, jak „szanc" czy „kałdoba" stanowiły lokalny kod kulturowy, zrozumiały dla wtajemniczonych, budujący płaszczyznę sąsiedzkiej komunikacji. Równie istotna jest płaszczyzna społeczna, związana z zachowaniami, ukazująca jak język kształtował relacje międzyludzkie. Mieszkańcy Białegostoku nieświadomie zawierali społeczne umowy co do używanych kodów w zależności od kontekstu, jak opowiada jeden z badanych: „Przychodzi facet do sklepu i pyta się Żyda po białostockiemu, nie po polsku się mówiło, nie po białostocku, tylko po białostockiemu, jedni mówili po polskiemu, a drudzy po białostockiemu. Po białostockiemu się pyta: «Śledzi jest?» No to rusycyzm? Kupiec odpowiada: «So». «Proszę dwóch» – mówi kupujący. Dosłownie tak. Ten język się słyszało na co dzień, oczywiście nie w szkole, tam tego nie dopuszczano, tam trzeba było mówić czysto po polsku. My między sobą to często tak mówiliśmy" (mężczyzna, Polska, nr 6). Język wyznaczał granice przestrzeni społecznej, jednocześnie je przekraczając poprzez dyfuzję kulturową. Białystok, jako miasto wielu kultur, stanowił idealną przestrzeń do takich procesów.

Podsumowując ten fragment, widzimy, że wspomnienia przedwojennych mieszkańców ukazują wieloaspektowy charakter transmisji kulturowej w wielokulturowym środowisku miasta. Płaszczyzna materialna transmisji kulturowej ujawnia się w narracjach dotyczących przedmiotów związanych z tradycjami rodzinnymi i religijnymi. Płaszczyzna behawioralna obejmuje praktyki religijne i społeczne charakterystyczne dla obu grup etnicznych, od modlitw w synagodze i domu w społeczności żydowskiej po uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych wśród chrześcijan. Narracje potwierdzają tezę Goldthorpe'a o kluczowej roli rodziny w transmisji norm społecznych. Wymiar emocjonalny transmisji kulturowej jest szczególnie widoczny we wspomnieniach o klimacie domu rodzinnego. Badani podkreślają unikatową atmosferę towarzyszącą tradycjom, na którą

składały się zarówno elementy materialne, jak i niematerialne, w tym wzorce zachowań, jak etykieta przy stole, relacje między domownikami oraz zasoby społeczne i kulturowe rodziny. Wspomnienia te korespondują z koncepcją Rogoff o uczestnictwie wspomaganym jako mechanizmie transmisji kulturowej. Płaszczyzna norm i wartości kulturowych przejawia się w opisach zwyczaju pomocy potrzebującym w społeczności żydowskiej czy wzorcach gościnności i szacunku dla starszych w obu grupach etnicznych.

Zakończenie

Analiza narracji biograficznych białostoczan w świetle teorii transmisji kulturowej i kapitału kulturowego pozwala sformułować następujące wnioski. W międzywojennym Białymstoku współistniały różne mechanizmy transmisji kulturowej – pionowa (w rodzinie), pozioma (między rówieśnikami i sąsiadami) i ukośna (poprzez instytucje), które wzajemnie się uzupełniały, tworząc złożony system przekazu wartości i praktyk kulturowych. Rodzina stanowiła podstawowy ośrodek transmisji tradycji religijnych i obyczajowych, co potwierdza tezę Bennetta i współpracowników (2009) o kluczowej roli środowiska rodzinnego w przekazie kapitału kulturowego. Instytucje edukacyjne pełniły istotną funkcję w kształtowaniu tożsamości narodowej i obywatelskiej, co było szczególnie widoczne w przypadku szkół żydowskich, które łączyły transmisję wartości związanych z kulturą żydowską z kształtowaniem postaw patriotycznych wobec państwa polskiego. Przestrzeń miejska, z jej tradycjami ulicznymi i wspólnymi obyczajami, stanowiła teren integracji kulturowej, gdzie dochodziło do wzajemnego przenikania się elementów różnych kultur. Procesy dyfuzji międzykulturowej, widoczne szczególnie w sferze kulinarnej, prowadziły do tworzenia się wspólnego dziedzictwa kulturowego mieszkańców Białegostoku ponad podziałami etnicznymi i religijnymi.

Przedstawiona analiza potwierdza tezę Bennetta i współpracowników (2009), że przekazywanie wartości kulturowych nie ogranicza się do mechanicznego powielania schematów klasowych, lecz stanowi kompleksowy i żywy proces, w którym rozmaite środowiska, od rodzinnego domu, przez placówki edukacyjne, kanały medialne aż po grupy rówieśnicze wchodzą ze sobą w wielostronne interakcje i wzajemnie na siebie oddziałują. W tym wielowymiarowym układzie

wartości i praktyki kulturowe przechodzą nieustanną transformację, adaptację i reinterpretację pod wpływem splecionych ze sobą oddziaływań różnorodnych instytucji społecznych. W przypadku międzywojennego Białegostoku ta złożoność była dodatkowo wzbogacona o wymiar wielokulturowości, co czyni ten przypadek szczególnie interesującym dla badań nad procesami transmisji kulturowej.

W kontekście płaszczyzn transmisji kulturowej wyróżnionych przez Ewę Nowicką (2003) niniejsza praca koncentruje się głównie na wymiarze materialnym, choć warto w kolejnych analizach odnieść się szerzej do pozostałych płaszczyzn: behawioralnej, psychologicznej i aksjonormatywnej. Wspomnienia dotyczące tradycji świątecznych i świeckich, praktyk religijnych czy obyczajów kulinarnych stanowią bowiem złożony obraz, w którym wszystkie te wymiary przenikają się wzajemnie.

Badania zogniskowane wokół zagadnień związanych z transmisją kultury w rodzinach w wielokulturowym społeczeństwie są szczególnie istotne w kontekście współczesnych dyskusji o pamięci i tożsamości narodowej, procesach integracji i dialogu oraz zachowaniu dziedzictwa kulturowego regionów. Gromadzenie relacji ostatnich żyjących świadków przedwojennego Białegostoku jest pilnym zadaniem ze względu na kończące się możliwości pozyskiwania takich danych. Niniejsze analizy mogą się przyczynić do wsparcia metodyki badań nad pamięcią o społecznościach, które przestały istnieć w wyniku Holocaustu i powojennych zmian demograficznych. Wyniki eksploracji na temat transmisji kultury w rodzinach wielokulturowego miasta mogą być wykorzystywane w programach edukacji regionalnej i międzykulturowej promujących dziedzictwo kulturowe. Prezentowana analiza badawcza może się przyczynić do odtworzenia pamięci o współistnieniu i wzajemnych wpływach różnych grup etnicznych, co może mieć znaczenie dla współczesnej tożsamości Białegostoku. Odkrywanie zbieżnych elementów dziedzictwa kulturowego może stanowić podstawę współczesnego dialogu między potomkami dawnych mieszkańców miasta. Opracowania naukowe ukazujące złożoność relacji polsko-żydowskich, wykraczające poza uproszczone narracje konfliktu lub sielskiej wielokulturowości, mogą się przyczyniać do przełamywania stereotypów i uprzedzeń.

Bibliografia

Bennett T., M. Savage, E. Silva, A. Ward, M. Gayo-Cal, D. Wright (2009). *Culture, Class, Distinction*, London: Routledge.

Bourdieu P. (1986). *The Forms of Capital*, [w:] J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, s. 241–258.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.

Boyd R., Richerson P.J. (1985). *Culture and the Evolutionary Process*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Cavalli-Sforza L.L., Feldman M.W. (1981). *Cultural Transmission and Evolution: A Quantitative Approach*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,

Dobroński A. (2001). *Białystok. Historia miasta*, Białystok: Zarząd Miasta Białegostoku.

Erickson B.H. (1996). *Culture, Class, and Connections*, „American Journal of Sociology", t. 102, nr 1, s. 217–251.

Goldthorpe J.H. (2007). *Cultural Capital: Some Critical Observations*, „Sociologica", nr 2, s. 1–23.

Hall E.T. (1987). *Bezgłośny język*, przeł. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kłoskowska A. (2007). *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lareau A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley, CA: University of California Press.

Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana",

Nowicka E. (2003). *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford: Oxford University Press.

Sacharczuk J. (2016). *Pamięć miejsca na przykładzie tradycji kultywowanych w rodzinach polskich i żydowskich w międzywojennym Białegostoku*, „Pedagogika Społeczna", t. 15, nr 1(59), s. 175–198.

Sacharczuk J. (2020). *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej. Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową. Studium porównawcze pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Sadowski A. (2006). *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku.
Sapir E. (1978). *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Sapir E. (2010). *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, przeł. M. Buchta, Kraków: Universitas.
Sullivan A. (2001). *Cultural Capital and Educational Attainment*, „Sociology", t. 35, nr 4, s. 893–912.
Szacki J. (2011). *Tradycja*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Whorf B.L. (1981). *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Joanna Sacharczuk
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
e-mail: j.sacharczuk@uwb.edu.pl

Adela Kożyczkowska
ORCID: 0000-0002-7952-1321
Uniwersytet Gdański

Śląsk i Ślązacy. Pomiędzy zakorzenieniem a wykorzenieniem. Refleksja o (nie)trwaniu w polityce kulturowego unicestwienia

Silesia and Silesians. Between Rootedness and Uprootedness: Reflections in the Context of a Policy of Cultural Annihilation

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the question: How is Silesianness (im)possible under a policy of cultural annihilation? The author's subject of interest is social memory. Silesian heritage is treated as an exemplification of cultures in which "non-memory" of political and wartime traumas constitutes an important element.

The analysis concerns two cultural texts—Zbigniew Rokita's *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* and Alojzy Lysko's *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska*—subjected to semantic and structural analysis following the approaches of Roland Barthes and Paul Ricoeur.

The structure of the article consists of four parts: the first reconstructs selected aspects of Stanisław Ossowski's theory of cultural heritage; the second addresses the issue of rootedness and uprootedness (drawing on Simone Weil's theory); the third examines the biographical and identity-related consequences of the policy of annihilating Silesian memory; and the fourth offers reflections on the central

KEYWORDS
Upper Silesia, cultural heritage, rootedness, uprootedness, Zbigniew Rokita, Alojzy Lysko

SŁOWA KLUCZOWE
Górny Śląsk, dziedzictwo kulturowe, zakorzenienie, wykorzenienie, Zbigniew Rokita, Alojzy Lysko

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.003
Nadesłano: 18.04.2025
Zaakceptowano: 10.06.2025

question. The main consequences of "un-remembering" are: (1) the possibility of discovering what has miraculously survived and what is essential for the reconstruction of Silesian identity; (2) the possibility of restoring the tragically interrupted generational transmission; (3) the possibility of acknowledging the tragedy of Upper Silesia as part of Silesia's public heritage; and (4) the possibility of publicizing and recognizing the tragedy of Upper Silesia, which, in the political dimension, can be seen as the first steps toward building multiculturalism in Poland.

ABSTRAKT

Celem tekstu jest próba refleksji wokół pytania: Jak (nie)możliwa jest śląszczyzna w polityce kulturowego unicestwienia? Przedmiotem zainteresowania autorki jest pamiętanie społeczne. W swoich badaniach autorka przyjmuje dziedzictwo śląskie jako egzemplifikacje tych kultur, których ważną częścią jest „nie-pamięć" o traumach politycznych i wojennych.

Przedmiotem analiz uczyniono dwa teksty kultury (Zbigniewa Rokity *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* oraz Alojzego Lyski *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska*), które zostały poddane analizie semantycznej i strukturalnej (w ujęciu Rolanda Barthes'a i Paula Ricoeura).

Struktura tekstu składa się z czterech części: pierwsza to rekonstrukcja wybranych aspektów teorii dziedzictwa kulturowego Stanisława Ossowskiego, druga koncentruje się wokół problematyki zakorzenienia-wykorzeniania (teoria Simone Weil), trzecia – to próba rozpoznania biograficznych i tożsamościowych skutków polityki unicestwienia śląskiego pamiętania, ostatnia część stanowi refleksję wokół pytania problemowego.

Najważniejszymi skutkami „od-pamiętania" są: (1) możliwość odkrycia tego, co cudem ocalało i co ma znaczenie dla rekonstrukcji tożsamości śląskiej, (2) możliwość odtworzenia tragicznie zerwanego przekazu pokoleniowego, (3) możliwość uznania tragedii Górnego Śląska za część publicznego dziedzictwa śląskiego, (4) możliwość upublicznienia i uznania tragedii Górnego Śląska, co w wymiarze politycznym może zostać uznane jako pierwszy krok do budowy wielokulturowości w Polsce.

Wprowadzenie

W niniejszym artykule uznaję, że Śląsk jest fenomenem społeczno-kulturowym o niezwykle skomplikowanej przeszłości, co powodowało i powoduje jej nieustanne narratywizowanie przez taką czy inną władzę państwową bądź też polityczno-partyjną. To powodowało i powoduje, że wytwarzane w obszarach tych narracji wiedze (l. mn.) o Śląsku zniewalały i zniewalają śląskie rozumy. Istotą narratywizowania jest bowiem nasączanie tkanki społecznej określoną wiedzą o człowieku i świecie. Proces ten uznać można za udany, gdy znarratywizowane podmioty zaczynają myśleć o sobie i świecie pojęciami właściwymi dla narzuconej narracji. Siła takiej wiedzy (i tym samym skrywanej za nią władzy) wprost wynika z faktu, że zostaje ona utożsamiona z prawdą. I jako taka uzyskuje status dogmatu, o którym człowiek może wiedzieć tylko w określony sposób i jednocześnie nie może go kwestionować.

W niniejszym artykule uznaję również, że śląskość jako etniczność to nic innego jak kulturowość, która zdolna jest wytwarzać właściwą sobie tożsamość. Obok śląskiej wiedzy o śląszczyźnie istotne są tu także typowe dla śląskości zachowania. Te ostatnie rozpoznane zostały przez Tadeusza Lewowickiego (2001) jako zachowania tożsamościowe i to one – obok wiedzy i afektów – odpowiadają za wytwarzanie wspólnoty i zwrotnie są przez wspólnotę wytwarzane.

Ujmuję śląszczyznę także jako egzemplifikację tych wszystkich kulturowości, które aby trwać musiały wypracować kulturowe strategie (prze)trwania i rozwijać swą żywotność (kulturowość) na przekór władzy, która chciała/chce w śląszczyźnie widzieć wyłącznie relikt minionej przeszłości, gwarę polską bądź stylizowaną odmianę kultury polskiej, jak to ukazano w polskim serialu komediowym „Święta wojna", który był emitowany w TVP2 w latach 2000–2009. Pragnę jednak nadmienić, że w moich studiach nad śląskością nie interesują mnie strategie indywidualne, ale kolektywne (choć zwykle to, co kolektywne rozpoznaję i badam poprzez to, co indywidualne). Jedną z nich jest społeczne pamiętanie, które – jak się wydaje – powinno być pielęgnowane ze względu na jego zdolność do przenoszenia w przyszłość tych wartości i tych myśleń wspólnoty o sobie i świecie, które uznano za siłę spajającą pokolenia, a w efekcie i wspólnotę.

Przez dziesiątki lat, szczególnie tych tuż po II wojnie światowej, mniejszości etniczne i narodowe w Polsce traciły swe pamiętanie o przeszłości, tak w wymiarach indywidualnych, jak i familijnych oraz wspólnotowych. Tym samym bezpowrotnie utraciły istotną siłę spajającą pokolenia i zbiorowość. W ostatnim jednak czasie coraz śmielej przedstawicie mniejszości etnicznych i narodowych podejmują działania, których celem jest eksploracja szeroko pojętej przeszłości i opowiedzenie własnej wersji tejże. To proces szczególnie znaczący, jest on symptomatyczny dla nowego etapu zmagań emancypacyjnych, który uznać można za drugą falę etniczną. Jej celem jest zabezpieczenie prawa do posiadania własnej, autonomicznej (względem polskiej) kultury. Jeśli pierwsza fala etniczna daje/dała się rozpoznać jako walki emancypacyjne o prawa obywatelskie i uprawomocnienie polityczne poprzez zakotwiczenie w ustawodawstwie, to druga fala realizuje się w walkach emancypacyjnych o prawa m.in. do własnej przeszłości. Interesujące jest jednak to, że pierwsza fala etniczna nie mogła/nie może się obyć bez udziału państwa. Dlatego jej siłą były/są antagonistyczne relacje pomiędzy mniejszością a większością. Z kolei druga fala etniczna może się realizować także wbrew państwu, czyli nawet wtedy, gdy państwo z egoistycznych powodów nie chce/nie może prawnie uznać danej grupy mniejszościowej (jak w przypadku mniejszości śląskiej). Podejmowane są tu działania, które mają na celu odzyskanie własnej kultury, a prawo do autonomii kulturowej – co pragnę podkreślić – obejmuje również prawo do własnej, czyli innej niż polska, interpretacji wspólnej przeszłości (por. Kurcz 2022: 13), w tym prawo do posiadania własnej „pamięci społecznej". Każda mniejszość etniczna czy narodowa posiada własne pamiętanie przeszłości, które jest z reguły inne niż pamiętanie państwowe czy grupy większościowej (por. np.: Rokita 2020, 2023; Budzisz 2023; Prymaka-Oniszk 2024).

Wybraną przeze mnie egzemplifikacją jest mniejszość śląska i ta cząstka jej dziedzictwa kulturowego, która w celowej polityce tożsamościowej państwa wielokrotnie była skazana na unicestwienie, lecz pomimo to – jakoś i w wielkim trudzie – trwa(ła). Stąd celem artykułu jest próba refleksji wokół pytania: Jak (nie)możliwa jest śląszczyzna w polityce kulturowego unicestwienia?

Tekst składa się z trzech części. Pierwsza część to rekonstrukcja wybranych aspektów teorii dziedzictwa kulturowego Stanisława

Ossowskiego. Jego koncepcja została przeze mnie uzupełniona o aspekt etnosu. Druga cześć artykułu koncentruje się wokół problematyki zakorzenienia/wykorzeniania. Jej główną osią jest myśl Simone Weil. Część trzecia to próba rozpoznania biograficznych i tożsamościowych skutków polityki unicestwienia śląskiego pamiętania. Przywołuję w tym miejscu wcześniej zrekonstruowaną przeze mnie (Kożyczkowska 2022) trajektorię tożsamościową na podstawie książki Zbigniewa Rokity pt. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* (2020) i czynię ją punktem wyjścia analiz biografii tytułowej Hanki z książki Alojzego Lysko pt. *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska* (2022). Ostatnia część artykułu jest refleksją wokół postawionego pytania, które choć oczywiste, to jednak nie generuje oczywistej odpowiedzi.

Dziedzictwo kulturowe jako to, co (nie tylko) dziedziczone

W dużym uproszeniu – za Stanisławem Ossowskim (1966: 64) – można przyjąć, że „dziedziczyć" to tyle, co przejęć przez człowieka cechy po swoim przodku. W tym kontekście dziedzictwo kulturowe – jako to, dzięki czemu człowiek uwspólnia się z jego przodkami – nie może się jawić jako zbiór artefaktów materialnych i symbolicznych, które człowiek „dostał" od tych, którzy go poprzedzali. Ossowski (1966: 64, 75) podkreśla nawet, że „żadne przedmioty zewnętrzne nie wchodzą w skład tego dziedzictwa". Czym więc byłoby owo dziedzictwo kulturowe czy też dziedziczenie kultury?

Otóż dziedzictwo kulturowe grupy społecznej – pisze Ossowski (1966: 64, 75) – to „pewne wzory reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych, według których kształcą się dyspozycje członków grupy". Tak pojmowane dziedzictwo kulturowe to swoista struktura psychiczna, która dziedziczona jest przez kontakt społeczny, i która jest niczym innym, jak troskliwie przechowywaną postawą wobec określonego przedmiotu, tego samego dla wszystkich we wspólnocie. W tym też znaczeniu uwspólnianie oznacza, że postawy kolejnego pokolenia powinny być zbieżne z postawami wcześniejszego pokolenia (Ossowski 1966: 68, 154). Jednak – co raz jeszcze muszę podkreślić – nie idzie tu o przedmioty materialne czy niematerialne, a nawet o wydarzenia czy zdarzenia w przeszłej teraźniejszości, lecz o postawy wobec przedmiotu, wydarzenia czy zdarzenia tego samego dla wszystkich w danej wspólnocie.

Tak więc dziedziczenie kulturowe jest dziedziczeniem postaw czy też – pedagogicznie ujmując – wychowywaniem „w" i „do" określonych postaw wobec – przykładowo – „pewnych osobników", którzy w danej wspólnocie zostali wybrani zgodnie z uznanymi zasadami i aksjomatami. Zatem owi „osobnicy" są szczególni, gdyż uchodzą za przodków nie tyle familijnych czy rodowych, ile etnicznych. Pragnę podkreślić – za Ossowskim (1966: 82, 144) – dwie kwestie: po pierwsze, osoby wyznaczone na tzw. przodków etnicznych są obiektywizacją więzów krwi; po drugie, ich wybór odbywa się w procedurze imperatywu, co jest charakterystyczne także dla innych aksjomatów kulturowych, które są odpowiedzialne za konstruowanie dziedzictwa kulturowego, zwłaszcza w grupie etnicznej.

Inną jednak sprawą jest to, że – przykładowo – owi przodkowie, choć mogą trwać jako ci, którzy konstruują przedmiot dziedzictwa kulturowego, to jednak nie muszą być oni ciągle tym samym (Ossowski 1966: 146), gdyż postawy wobec przodków mogą ulegać zmianie w czasie, czego dowodzą badania Aleidy Assmann (2013) nad niemieckim dziedzictwem kulturowym. Ten sam przodek raz może generować postawy pozytywne i afirmujące, a kiedy indziej, w kolejnym pokoleniu, postawy negatywne. W pierwszym i drugim przypadku postawy będą częścią dziedzictwa kulturowego, choć w tym drugim będą negatywne ze względu – na przykład – na odkrycie skrywanej prawdy o przodku. A wiedza o tym stanowić będzie istotny wkład w dziedzictwo kulturowe.

Być może dlatego takie aspekty jak „wiara we wspólną krew" (Ossowski 1966: 198 i nn.) czy „wola dziedziczenia" (Ossowski 1966: 199 i nn.) oraz „wiara w predestynację" stanowią nieodłączny warunek dziedziczenia tych samych albo podobnych postaw wobec spraw kanonicznych. Decydują one także o tym, które elementy postaw są obligatoryjne, a które fakultatywne. Z drugiej jednak strony te same aspekty będą decydowały – przykładowo – o uznaniu bądź nieuznaniu krzywd wyrządzonych przez własnych przodków członkom innych wspólnot etnicznych bądź też będą one tymi czynnikami, które spowodują, że członkowie danej wspólnoty etnicznej będą zabiegać/żądać uznania krzywd – także tych wyimaginowanych – wyrządzonych własnym przodkom przez członków innej wspólnoty etnicznej.

Nieco inaczej problem dziedzictwa kulturowego ujmuje Anthony D. Smith (2009), który jego naturę rozpoznaje poprzez etnosymbolizm.

Jest to konstrukt składający się z twierdzeń na temat źródeł pochodzenia i szeroko ujętej przeszłości wspólnoty etnicznej. Takie ujęcie etnosymbolizmu bliskie jest koncepcji dziedzictwa kulturowego, które rozpoznać można w myśli Ossowskiego. Oba konstrukty łączy fakt, że istnieją one w kulturowości wspólnoty jako czynniki konstruujące i gruntujące jej tożsamość. Etnos jest tu rozumiany jako „rdzeń etniczny" bądź „kanon etniczny", pozwalający wspólnocie zobrazować się samej sobie, jak i innym. W procesie wytwarzania etnosu często dochodzi do wyjaskrawienia elementów wyobrażonych, czyli przykładowo takich, które dotyczą pochodzenia wspólnoty, a nawet jej mitu założycielskiego. Taki etnos wytwarza w pamięci wspólnoty wspólne przekonania dotyczące przeszłości. Jednocześnie – jak zauważa Smith (2009: 37) – etnos jest przekazem, który poprzez opowieści o bogach, bohaterach i przodkach objawia prawdziwe przeznaczenie wspólnoty. Ta swoiście temporalna koncepcja etnosu wyprowadza dzieje wspólnoty etnicznej daleko wstecz, przed źródła pisane, a więc w obszar mitologiczny. Jednocześnie wyprowadza ona dzieje wspólnoty daleko w przyszłość i odsyła ku jej predestynacji.

Etnos konstruują ideologie wspólnotowe, wspólnotowe poczucie tożsamości i inne elementy sfery symbolicznej, takie jak tradycje, pamięć, aksjomaty, mity, symbole itp. Innymi słowy, etnos decyduje o przedmiocie dziedzictwa kulturowego (Smith 2009: 16) w podobny sposób, jak to ma miejsce w koncepcji Ossowskiego. Chodzi o wytworzenie postaw wobec zdefiniowanego kulturowo etnosu w wymiarach poznawczym, afektywnym i behawioralnym. Wymiar poznawczy konstruowany jest w takich operacjach mentalnych, jak twierdzenia i świadomość (Smith 2009: 20–21) czy rozumienie i interpretowanie (Smith 2009: 16, 24–25). Dla wymiaru afektywnego znamienny jest wspólnotowy dobrostan (Smith 2009: 13–14) i subiektywne odczuwanie tożsamości (Smith 2009: 20–21). Z kolei wymiar behawioralny to m.in. trwanie historyczne i geopolityczne (Smith 2009: 13–14), polityka etniczna i działania tożsamościowe (Smith 2009: 16, 24–25) czy nawet wytwarzanie instytucji (Smith 2009: 28–29). Wytwarzanie i podtrzymywanie postaw wobec zdefiniowanego etnosu związane jest z wolą wspólnoty, która – podobnie jak w koncepcji Ossowskiego – z jednej strony zabezpiecza trwanie, a z drugiej – decyduje o przeznaczeniu wspólnoty (Smith 2009: 13–14).

Człowiek – wspólnota etniczna: ontologia zakorzeniania i wykorzenienia

Każde społeczeństwo w swojej egoistycznej trosce o siebie potrzebuje sposobu, aby każdego nowego-z-urodzenia włączyć w swe dziedzictwo kulturowe, gdyż same więzi krwi zdają się mieć zbyt małą siłę wiążącą. Owa troska wynika z faktu – na co zwraca uwagę Hannah Arendt (2000: 13) – że człowiek przychodzi na świat jako ktoś nowy, a nawet jako ktoś obcy. Jest to potrójnie znacząca sytuacja dla każdego nowego-z-urodzenia, ponieważ z jednej strony – jak pisze Arendt – człowiek w tym najistotniejszym momencie dla swego życia zyskuje możliwość „zapoczątkowania czegoś nowego". Z drugiej strony – jak dowodzi lektura książki *Kajś…* – to fatalna sytuacja, gdyż człowiek bezpowrotnie może zostać wykorzeniony ze świata swoich ojców i do końca swego życia może nie zyskać świadomości owego wykorzenienia. I wreszcie trzecia strona: nawet jeśli człowieka podejmie wysiłek ponownego zakorzenienia, wysiłek powrotu do dziedzictwa swoich przodków, to będzie to już nie powrót, lecz budowanie relacji z rekonstrukcją/wymyśleniem/umysłową imaginacją przeszłości. Więcej, będzie to konstruowanie postawy – czyli tego, co Ossowski nazywa „wzorem reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych" – do czegoś, co nigdy wcześniej nie istniało i co może nie być współdzielone w umysłach innych wykorzenionych, gdyż nie zostało uwspólnianie przez dziedziczenie po przodkach. Odsłania się ponura prawda: oto człowiek raz wykorzeniony na zawsze będzie obcym w świecie tych, których połączyła krew, ale rozłączyła kultura.

Jeśli myśleć o człowieku w optyce „zakorzeniania" i „wspólnoty etnicznej", to być może istotna dla jego lepszego zrozumienia staje się ontologia zakorzeniania. Za taką tezą przemawia m.in. stanowisko Piotra Petrykowskiego, który pisze, że wszystko odbywa się w przestrzeniach ludzkiego życia (2003: 64), czy też dające do myślenia słowa Simone Weil (1961: 194), że „zakorzenienie jest być może najważniejszą i równocześnie najbardziej zapoznaną potrzebą ludzkiej duszy".

Jeśli więc przyjąć, że najważniejszym egzystencjalnym zadaniem człowieka jest zakorzenienie, gdyż w świecie zawsze zjawia się on jako ktoś nowy, a nawet obcy, to jest człowiek swoistym przybyszem, czyli tym, kto – aby zakorzenienie się dokonało – musi wytworzyć relację ze światem teraźniejszym, przeszłym i przyszłym swej wspólnoty,

czyli musi wpisać się w jej dziejowość. I choć nowy człowiek powinien zbudować nowy świat dla siebie, to jednak jego budowanie musi się wydarzyć wyłącznie w obrębie świata, który istniał przed człowiekiem i będzie istniał po nim (Arendt 2000, 1994a, 1994b). Martin Heidegger (1977) używa metafor „budowanie" i „zamieszkiwanie" w celu lepszego zrozumienia kondycji człowieka, który – być może wbrew sobie – zostaje w świat (w)rzucony. Lektura tekstów Heideggera uzmysławia, że człowiek nie może (albo nie powinien) zamieszkiwać świata, którego nie wybudował i który już jest. Więcej, każdy nowy-z-urodzenia musi (albo powinien) wybudować dla siebie nowy świat w świecie już istniejącym (Heidegger 1977: 320).

Paradoksem tej sytuacji jest fakt, że budowanie/zamieszkiwanie powinno dziać się we wspólnocie, ponieważ – jak dowodzi Weil (1961: 194) – człowiek może się zakorzenić wyłącznie we wspólnocie jako czymś naturalnym i rzeczywistym. „Rzeczywiste" oznacza łączność człowieka z przeszłością i jednocześnie z przyszłością własnej wspólnoty; zaś „naturalne" odnosi się do urodzenia, zamieszkania, otoczenia itd. Inaczej rzecz ujmując, ludzkie życie człowieka może się dziać jedynie pośród ludzi i w relacji z nimi (Weil 1961: 194). Okazuje się również, że życie człowieka zyskuje znaczenie tylko wtedy, gdy otrzymuje on szansę współtworzenia własnej wspólnoty, co stwarza możliwość, by świat mógł do człowieka docierać poprzez wspólnotę, lecz ten świat musi być przez człowieka „samodzielnie przetrawiony" (Weil 1961: 194).

Stąd zapewne zakorzenienie człowieka w jego (etnicznej) wspólnocie jest potrzebą jego duszy i decyduje ono o jakości i sensie jego życia. Weil przekonuje w swych pismach, że warunkiem zakorzeniania jest świat, który musi być przychylny człowiekowi. Jeśli, mimo wszystko, człowiek ulegnie wykorzenieniu, to ważne, aby mógł się w nim zakorzenić ponownie (Weil 1961: 199) poprzez – przykładowo – codzienność, która konstruowana jest na takich wartościach, jak godność czy duchowość (Weil 1961: 215, 218–219, 222–223, 225, 243). Dla człowieka ma znaczenie to, by dostał on szansę ponownego zakorzenienia, gdyż wykorzenienie ze świata własnej wspólnoty jest śmiertelne dla jego duszy (Weil 1961: 195, 197, 198, 214). Samo zaś zakorzenienie jest niczym innym jak siłą, która powinna wzrastać i jednocześnie przeciwdziałać wykorzenieniu.

Wykorzenienie – jak pisała Weil (1961: 181–181, 197, 198, 199, 200, 207, 248) – ma tendencję, by plenić się samo z siebie, i równocześnie wykorzeniony wykorzenia innych. Wykorzenienie degraduje przeszłość, przeszkadza w dostępie do kultury i tworzy ludzi o niższej jakości we wspólnocie. Autorka, ujmując wykorzenienie jako „śmiertelną chorobę duszy", podkreśla, że jest to przyczyna udręki oraz cierpienia i człowieka, i jego wspólnoty. Wczytując się w słowa Weil, dojść można do przekonania, że istnieje zdumiewający związek człowieka i jego wspólnoty, gdyż aby się w niej zakorzenić i w tym zakorzenieniu trwać, dusza człowieka potrzebuje „pokarmu" dostarczanego przez wspólnotę. Tego wspólnotowego „pokarmu" nie sposób niczym zastąpić i być może dlatego człowiek powinien swą wspólnotę darzyć szacunkiem. Ten szczególny „pokarm" dla duszy ma charakter duchowy i wynika z dziejowości wspólnoty, a więc tego, co korzeniami sięga w przeszłość i „dotyka" dzieła przodków. Ma też wspólnota moc łączenia przodków z teraźniejszymi pokoleniami, gdyż tylko poprzez owo złączenie pokoleń może człowiek zrozumieć swoje przeznaczenie.

Śląskość jako pożywienie dla śląskiej duszy

Horst Bienek napisał, że istotą śląskości jest odczuwany przez Ślązaków kult Ziemi, kult Górnego Śląska (Bienek 1993: 191, 1991: 46). Jeśli powiązać to szczególne przywiązanie do Górnego Śląska z jego politycznymi dziejami i politycznymi walkami o dusze Ślązaków, to ukazuje się skomplikowany proces zakorzeniania i wykorzeniania, który jest/był procesem odgórnie sterowanym przez kolejne władze na Górnym Śląsku.

Ten śląski dramat zakorzeniania/wykorzeniania jest niebywale skomplikowany i wymaga, aby teoretyczne roztrząsania obejmowały także opisy biograficznych czy tożsamościowych doświadczeń, których naukom społecznym dostarczają m.in. teksty literackie. Jak pisałam we wprowadzeniu, interesują mnie dwie książki: (1) Rokity *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* oraz (2) Lyski *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska*. Oba tytuły są doskonałymi egzemplifikacjami skutków działania władz, które raz po raz – wedle własnej polityki tożsamościowej – przystępowały do narratywizowania Śląska i Ślązaków. Badanie *Kajś…* pozwoliło mi dostrzec, zrekonstruować i zrozumieć (być może tylko chwilowo) tożsamość (od)budowaną po wykorzenieniu

człowieka z kultury jego przodków, ze względu na to, że częściowo (bądź całkowicie) biografie tychże stały w sprzeczności z polityką tożsamościową władzy. Z kolei badanie *Mianujom mie Hanka* pozwoliło mi lepiej zrozumieć, jak mogło dojść do aż tak wielkiego zdewastowania tożsamości, jak to się dokonało w biografii autora *Kajś…*, i przez to lepiej pojąć jego trud „(od)budowania" tożsamości. Analizowanie *Mianujom mie Hanka* ustawiło mnie w pozycji „naocznego" świadka rujnowania człowieczego życia i społeczno-kulturowego dewastowania wspólnoty śląskiej raz przez władzę polską, raz przez władzę niemiecką, raz przez władzę radziecką. Ta odczuwana przez mnie naoczność zmusza mnie – raz po raz – do wmyślania się w skutki polityki unicestwiania. *Mianujom mie Hanka* to tekst, który powoduje również, że zmienia się kulturowe znaczenie *Kajś…*.

Oba teksty poddane zostały analizie semantycznej i strukturalnej w ujęciu Rolanda Barthes'a (1968) i Paula Ricoeura (1985; 1992), dla których tekst literacki jest zamkniętą, wielowarstwową i złożoną strukturą. Jak pisze Barthes (1968: 332–333, 334), analizie struktury tekstu musi towarzyszyć analiza semantyczna. Obie pozwalają wyłuszczyć sens z tekstu, gdyż jego badanie nie może być zredukowane do śledzenia historii, lecz powinno przyjąć postać procesu rozpoznania jego złożoności. Chodzi o badanie warstw (dosłownie: „pięter") tekstu, gdyż znaczenie, które utwór w sobie niesie, nie jest przedstawione na jego końcu, lecz jest rozproszone i ukryte w jego złożonej i wielowarstwowej strukturze. Dlatego też celem badania jest rozpoznanie, zrozumienie i wyjaśnienie ukrytego znaczenia poprzez proces rozpoznania znaków/kategorii i zrekonstruowanie ich znaczeń, czyli zrekonstruowanie semantyki przypisanej im przez autora dzieła. Znaki/kategorie układają się w tzw. najmniejsze jednostki narracyjne. Jednak nie idzie tu o „czystą" semantykę jednostki narracyjnej czy o jej językowość. Idzie tu o jej sprawczość dla wytwarzania kulturowego znaczenia dzieła jako całości.

Analiza semantyczna polega na wielokrotnym i wieloaspektowym czytaniu tekstu. Jest to bowiem – jak pisze Barthes (1968: 336, 342–343) – jedyny sposób zrozumienia relacji między znakami/kategoriami obecnymi w dziele. Stanowisko Barthes'a warto uzupełnić podejściem Ricoeura (1985: 261), w myśl którego analiza semantyczna umożliwia rozpoznanie i zrozumienie rzeczywistości, która w tekście jest reprezentowana przez znaki/kategorie. Ich rozpoznanie i zrozumienie

umożliwiają rozpoznanie i zrozumienie kodów narracyjnych. Jednak moment, w którym badacz przechodzi do rekonstrukcji i wyjaśniania kodów narracyjnych, jest już przejściem do analizy strukturalnej.

Powinnam – za Ricoeurem (1992: 19–20) – dodać, że analiza strukturalna jest potencjalnym zagrożeniem dla tzw. intersubiektywnego rozumienia działa literackiego. Wynika to z efektu wszechstronnej kodyfikacji utworu, która badany tekst kulturowo uzewnętrznia, przez co staje się on w określony sposób widoczny i (z)rozumiany. Oznacza to m.in., że każde dzieło jest „czytane" w konkretnych ramach kulturowych i – co wynika z konieczności zapośredniczenia każdego tekstu – w kulturowości badacza. To stąd wyjaśnianie ma zawsze charakter kulturowy. Każdy zatem tekst będący elementem tzw. łańcucha wypowiedzi przyczynia się do kulturowej (re)produkcji wspólnoty. Tym samym każde dzieło literackie staje się dla wspólnoty okazją do wyjaśniania siebie w sposób narracyjny.

W wyniku analizy *Kajś…* zrekonstruowałam trzy fazy tożsamościowe w biografii autora. Są to: (1) tożsamość anegdotyczna, (2) tożsamość atrakcyjna, (3) tożsamość klecona (Kożyczkowska 2022).

Tożsamość anegdotyczna. Jej fundament stanowi opowieść o rodzinie. Podczas przeżywania tej tożsamości wydawała się ona autorowi całościowa i zamknięta. Jednak z perspektywy czasu Rokita „zyskał" świadomość jej szczątkowości. Iluzja całości wynikała z faktu, że zachowane w pamięci rodziny strzępy opowieści zostały wykorzystane do „urozmaicenia" siebie w powiązaniach ze śląskimi przodkami. Wiedza o rodzinnej śląszczyźnie została zredukowana do wymiaru anegdoty, i choć anegdota nie ma potencjału tożsamościowego, to mimo wszystko stała się ona schronieniem dla małego fragmentu śląszczyzny (Rokita 2020: 15, 19).

Tożsamość atrakcyjna. Jest to tożsamość konstruowana na etnosie polszczyzny kresowej, która jest gotowym wzorcem szkolnej edukacji kulturowej. Sam Rokita pisze o niej, że jest atrakcyjna i „pieruńsko prosta, z gotową instrukcją obsługi" (Rokita 2020: 15–16). Ta tożsamość to jednak produkt szkolny, jej herosami są Mickiewicz, Miłosz czy Sienkiewicz. Jest to gotowy model, w który człowiek może „wskoczyć". Kłopot jednak w tym, że to szkolne „tożsamościowe wdzianko" nie wytrzymuje konfrontacji z rzeczywistą tożsamością kresową, reprezentowaną przez kresowiaków i ich potomków. Dysonans między tym, co szkolne a tym, co obecne w rzeczywistości

nieszkolnej wywołuje doświadczenie jakiejś fałszywości. To zaś składnia człowieka do duchowego poszukiwania prawdy o sobie i o swoich przodkach.

Tożsamość klecona. To obraz tożsamości prezentowanej przez autora w chwili pisania *Kajś*.... Czytelnik zajmuje tu pozycję świadka obserwującego jak autor kleci własną tożsamości etniczną. Ontologicznie to ważna robota i jest ona przez Rokitę nazywana „kleceniem dziejów" (Rokita 2020: 13), „kleceniem śląskiej tożsamości" (Rokita 2020: 18), „dokopywaniem się do jakichś korzeni" (Rokita 2020: 19), „lepieniem" (Rokita 2020: 296). Więcej, cała ta robota zaczyna się od aktu erekcyjnego, w którym Rokita ustanawia samego siebie w sensie tożsamościowym, autor bowiem „umawiał się z samym sobą, że jest Ślązakiem" (Rokita 2020: 19), co sprofilowało proces rekonstrukcji tożsamościowej w konkretnym – śląskim – kierunku. Nie było to łatwe, gdyż realizacja siebie jako Ślązaka wymagała nie tylko dostarczenia namacalnej wiedzy, czyli takiej, która potwierdzona była/jest dowodami. Zapomniane skarby rodzinnych szuflad nie dostarczyły całej potrzebnej wiedzy, nie miały też wystarczającej mocy wiązania autora z wyłaniającą się śląskością własnej rodziny, przez co nie wytworzyły dość siły, aby ta „za-pomniana" i „od-pomniana" śląszczyzna przybrała postać przedmiotu dziedzictwa kulturowego (Rokita 2020: 19, 85). Wiedzę, której już nie było w domu rodzinnym, trzeba było znaleźć gdzie indziej: w pamięci innych osób i ich rodzin, w archiwach, w tekstach kultury, w prasie, w badaniach naukowych.

Wykonane analizy *Mianujom mie Hanka* pozwoliły mi zrekonstruować model biografii Ślązaczki, którą uznać można za reprezentatywną dla tej grupy śląskich biografii, które zostały zrekonstruowane na Górnym Śląsku w wyniku dwudziestowiecznych polityk: polskiej, niemieckiej i radzieckiej. Zrekonstruowana biografia składa się z sześciu etapów, są to: (1) dzieciństwo i wczesna dorosłość: „szczęśliwe lata…", (2) pierwsze małżeństwo i szybkie wdowieństwo: „prawdy się dowiecie…", (3) drugie małżeństwo: „Polacy albo Niemcy! Żadnych pośrednich typów tu nie uznajemy…", (4) macierzyństwo: „żech poświynciła synów Niymcom…", (5) Matka i Żona: „Jo tam w tyj Zgodzie przeklyna cały świat, nawet Śląsk, nawet swoich ojców…", (6) Matka i Wdowa: „śląskiej historii z polską nie pogodzisz…".

Tabela 1. Model biografii Ślązaczki jako rezultat dwudziestowiecznych polityk na Górnym Śląsku: polskiej i niemieckiej

„[…] dzisio moga wom zaświadczyć, co wyrobiali z tym naszym ukochanym Górnym Śląskiem bez miniony wiek" (s. 49).		
Hanka – biograficzne wydarzenia	**Wiodące cytaty**	**Górny Śląsk – polityczne wydarzenia**
Dzieciństwo i wczesna dorosłość: szczęśliwe lata		
– Dzieciństwo	„Tu ujrzałach świat [...]. Mianujom mie Hanka. Ojcowie nauczyli mie roboty, porządku, śląskiej mowy, rechtory w szkole czytanio i pisanio, a ludzie we wsi – zgodliwego życio" (s. 7).	– Niemiecki Śląsk
– Wczesna dorosłość – Czas przed poznaniem Michała	„Ach! Jakie szczęśliwe były to lata! [...] A Katowice całe w budowie! [...] podziwiomy…" (s. 13).	
Pierwsze małżeństwo i szybkie wdowieństwo: prawdy się dowiecie…		
– Małżeństwo z Michałem – Narodziny syna Wilusia (1913)	„I roz, w jedna majowo niedziela, mie tam spotkało szczyści. [...] Wielgo miłość rozpaliła się miyndzy nami" (s. 15)	– Niemiecki Śląsk
– Mobilizacja – Michał idzie do niemieckiego wojska i bierze udział w wojnie	„Syneczka, którego powiłach w 1913 roku, jużech z najgorszego odchowała, już se bajtel z ojcym porozprowioł jak przychodził ze szychty, już miałach, coch chciała – rodzina… A tu mosz! Trombiom wszyndy: Mobilmachung! Mobilmachung! Dziwne, żodnego płaczu po gamiliach!" (s. 19).	– Niemiecki Śląsk – Wybuch I wojny światowej
– Śmierć męża na froncie we Francji (1914)	„Ady niy płacz, dziołcho [...] Aniś piyrszo, aniś ostatnio. Jeszcze niy taki krzyże przyjdzie ci nosić. Dziynkuj, że mosz choć tego syneczka. On ci byndzie pociechom" (s. 21).	– I wojna światowa – Ślązacy w armii niemieckiej
– Wdowieństwo – Samotne rodzicielstwo – Utrata pracy i mieszkania za głos oddany na Polskę w plebiscycie – Powrót do mamy	„Tyn plebiscyt to dopiero pohatrusił ludzi! Zdało się, że się pozabijomy! Zrobiło sie powstani, podhajcowano młódź pojechała pod Anberg bić się z Niycami, a tak richtig to pojechała na śmierć. Mie wyciepli z roboty, bo sie skądś dowiedzieli, żech za Polskom była, a co za tym szło – wyciepli mie tyż z familoka. Choch miała robić z tym małym synkiym? Pelontać się po Katowicach? Nazod przygarnyli mie mama" (s. 23).	– Polsko-niemiecki konflikt o Śląsk – Plebiscyt

„[…] dzisio moga wom zaświadczyć, co wyrobiali z tym naszym ukochanym Górnym Śląskiem bez miniony wiek" (s. 49).		
Hanka – biograficzne wydarzenia	**Wiodące cytaty**	**Górny Śląsk – polityczne wydarzenia**
Drugie małżeństwo: „Polacy albo Niemcy! Żadnych pośrednich typów tu nie uznajemy"		
– Poznanie Augusta – Krótkie narzeczeństwo – Skromny ślub	„Pedziałach se, że byda żyła, jak Ferdynioczka powtorzała: „kościół–dzieci–kuchnia". Ale czy to idzie tak żyć na Śląsku? Tu polityka włazi ci nawet do łóżka" (s. 25) „Polacy albo Niemcy! Żadnych pośrednich typów tu nie uznajemy. – Co za pycha niysłychano! My, Ślązoki, co tu od wieków żyli – pośredni typy! Przeca my to som najważniejsi! Straśnie mie to fechtło, bo było obiecywane, że Śląsk bydzie przedsia, że Polsko bydzie nos szanować. Jo bez plebiscyt dostała za to bez pysk. A co sie pokazało" (s. 25).	– Polski Śląsk – Między wojnami: polonizowanie Śląska
– Małżeństwo z Augustem – Narodziny synów: • Lorenc (1923) • Jorg (1925) • Bolesław i Kazimierz (1934) – Kryzys ekonomiczny i brak pracy; Wiluś pracuje w biedaszybach; wyjeżdża do Niemiec za pracą – Bolesław i Kazimierz idą do polskiej szkoły	„Straciłach serce do takij Polski. Ale August – polskiego ducha niy doł ze siebie wykrzesać. Zawsze był za Polskom! I usłuchliwy był – robił, co mu kozali. Niy diwiłach się mu. Mioł dobra robota, dach nad głowom, rodzina na utrzymaniu… Co dużo godać – niy wychyloł sie, raczyj przychlybioł" (s. 27). „W tej polskij szkole był rechtór, kiery umioł przyciągać do harcerstwa. Naszych tyż zapisoł. [...] – Hanka, a niy bydziecie wy kiej ciyrpieć za to? To niy som niywinne igraszki, to jest polityka!" (s. 29).	– Polski Śląsk
Macierzyństwo: [...] żech poświynciła synów Niymcom…		
– August jako „pierwszy" idzie do polskiego wojska – Wilym idzie do Wehrmachtu, zostaje ranny; później jedzie na front wschodni – August staje przed wyborem: albo praca w kopalni, albo obóz koncentracyjny; wybiera pracę w kopalni	„W 1939 roku, jak ogłosili mobilizacjo, Augusta piyrszego ściągli do polskiego wojska. To było do przewidzynio, bo sie za fest przyklejoł do wszystkiego, co było polski. Jak odjyżdżoł, to zamiast mi pedzieć «Z Panym Bogiym», to w nerwach wyciepoł: – Ani guzika niy domy tym pierońskim Germanom! Taki był tom polskim propagandom przyjdziony" (s. 31).	– Przed II wojną światową – Mobilizacja (1939) – Wzrost napięcia w relacjach polsko-niemieckich na Górnym Śląsku

„[…] dzisio moga wom zaświadczyć, co wyrobiali z tym naszym ukochanym Górnym Śląskiem bez miniony wiek" (s. 49).		
Hanka – biograficzne wydarzenia	**Wiodące cytaty**	**Górny Śląsk – polityczne wydarzenia**
– Lorenc i Jorgi zostali wysłanie do pracy w kopalni – Boleś i Kaźmiyrz idą do niemieckiej szkoły i dołączają do Hitlerjugend – Jorgi w 1943 r. zostaje wcielony do niemieckiego wojska, wysłany na front wschodni, zginie w lutym 1944 pod Czerkasami – Lorenc w 1943 r. zostaje wcielony do niemieckiego wojska, wysłany do Francji, później do Włoch; we Włoszech uciekł do Armii Andersa i zginął pod Monte Cassino jako Wawrzyniec Kalinowski – August po donosie trafia do Auschwitz – Hanka trafia do niemieckiego aresztu za słowa skargi na politykę – Boleś i Kazimierz w czasie aresztu Hanki zostają wysłani do sierocińca	„Mutter, roz na zawsze wykurzymy stąd Polaków – tak w godce pedzioł! Trocha mie to ubodło, alech niy dała znać po sobie" (s. 33). „Uczył tam rechtór z downiejszej niyjmieckiej szkoły. Dobrze chopców znoł i ani niy wiym kiej – bez mojigo pytanio – wciągnon jich do hajotów. Myśleli, łebonie, że to bydzie tak, jak za Polski, w harcerstwie" (s. 35). „Wiedziały hitlerowskie gizdy, żech poświynciła synów Niymcom, to mogli choć Augustowi dać pokój" (s. 37). „Wszystko żech jim wygadała po niymiecku, co mie boli. A na koniec i to: – My som Ślązoki, szanujcie nos, a niy prześladujcie! Przed wojnom Poloki nas ubijali, teraz wy nos ubijacie… Jak my tu momy żyć?" (s. 37).	– II wojna światowa – Niemcy na Śląsku w 1943 r. zmieniają klasyfikację Ślązaków („3") i wysyłają ich na front jako niemieckich żołnierzy – Zaostrzenie polityki wobec Ślązaków z polskim duchem
Matka i Żona: „Jo tam w tyj Zgodzie przeklyna cały świat, nawet Śląsk, nawet swoich ojców"		
– Hanka szuka dzieci i odnajduje je w sierocińcu w Bytomiu – Hanka jest świadkiem gwałtów dokonanych przez czerwonoarmistów; skarży się Bogu… i szuka wyjaśnienia – August został oskarżony o służbę dla sanacji i wychowanie dzieci po niemiecku; został zesłany w głąb Rosji i zaginął – Hanka została poddana weryfikacji; trafia do obozu na Zgodzie za słowa skargi do władzy na sytuację swojej rodziny	„Gwałcili, rabowali, zabijali… Nadskakiwali jim różni przeniywiercy z bioło-czyrwonymi szlajffkami. Chałupa w chałupa szli i wyłuskiwali «giermańców», bo mos do nich zaliczali. Wynuchtali tyż Augusta […]. – Sanacji służył, wehrmachtowców wychował, hajotów uklejił… Teraz niech to odpokutuje" (s. 39). „Jo tam w tyj Zgodzie przeklyna cały świat, nawet Śląsk, nawet swoich ojców" (s. 41).	– Okupacja radziecka: gwałty, rabowanie, zabijanie

„[…] dzisio moga wom zaświadczyć, co wyrobiali z tym naszym ukochanym Górnym Śląskiem bez miniony wiek" (s. 49).		
Hanka – biograficzne wydarzenia	**Wiodące cytaty**	**Górny Śląsk – polityczne wydarzenia**
– Hanka utraciła majątek, w jej domu mieszkała rosyjskojęzyczna rodzina – Skargi do Boga: przeklina całą ziemię, Śląsk i ojców	„Co sie to człowiek naciyrpi, zanim umre – drynczyłach sie myślami. – Żadyn niy wiy, co sie dzioć może ze sercym matki w takij chwili. Jak boleje nad utaconym domym, nad zaginionymi synkami, nad zabranym chopym…" (s. 43).	– Deportacje Ślązaków do Niemiec – Procesy weryfikacji
Matka i Wdowa: śląskiej historii z polską nie pogodzisz		
– Potwierdzona została śmierć męża w 1947 r. – Potwierdzona została śmierć wuja Karlika – Boleś i Kazimierz dorośli i poszli do szkół; zapisali się do ZMP – Boleś ukończył szkołę górniczą i poszedł pracować do kopalni; miał naturę ojca, chciał być widoczny; zaciągnął się do „wyścigu pracy"; zginął w wypadku w kopalni. – Kazimierz ukończył studia, został inżynierem, ożenił się z Polką spod Lublina; małżeństwo się rozpadło, gdy małżonkowie opowiedzieli sobie swoje historie; w epoce Gierka wyjechał do Niemiec do brata – Wilym do 1954 r. był w rosyjskim obozie, na Kołymie, na Syberii; po powrocie z ZSRR zamieszkał w Niemczech	„Jak se Rusy potracili, myśleli my, że zoznamy trocha spokoju. Prowda, na oko mogło sie wydować, że jest jako taki porządek. Ale dlo kogo? Nos, Ślązaków w robotach, szkołach, wojsku niynawidzili i okropnie prześladowali. Musiałeś sie pilnować, żeby sie kaj niy przeblaknąć, bo każde śląski słowo, a jeszcze gorzyj – niymiecki – to weryfikacjo. Zaraz wyganiali do Niymiec, wyciepowali z lepszego pomiyszkanio, żeby wciś swoich z Polski, pognymbiali, żeś nic niy wortoł" (s. 43). „Chłopoczki, trzymejcie sie śląskiej ojczyzny, naszej wiary, naszej prawdy. Choćbyście mieli za to ciyrpieć, ale niy dejcie se wydrić śląskiej duszy!" (s. 45). „Ponoć opedzieli se kiejś życiorysy i od tej chwile wszystko się popśmiło. Miłość poszła fórt. Co se ta wygodali – niy dochodziłach. Wiym ino jedno: ognia z wodom niy pogodzisz. Śląskij historyji z polską tyż niy!" (s. 47). „– To przeklynto ziymia! – słysza dzisio wreszczeni. – Skiż tego wynglo przeklynto! Juści, przeklinają ci, co sie tu już najedli, za tela nahabili. My jom za tako niy momy. – To niy jest przeklynto ziymia – to jest ziymio świynto!" (s. 49)	– Procesy weryfikacji, deportacje do Niemiec – Kopalnia Ferdinand zmieniła nazwę na Stalinogród – Upartyjnienie życia; awans społeczny i zawodowy możliwy tylko dzięki przynależności partyjnej – Epoka Gierka – pod pozorem „łączenia" rodzin zostaje uruchomiona nowa fala emigracji Ślązaków do Niemiec

Źródło: Opracowanie własne na podstawie książki: Lysko A. (2022). *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska*. Katowice: Miejski Dom Kultury w Katowicach.

Lektura *Kajś…* zmusza do refleksji nad sprawami (re)konstruowania tożsamości etnicznej bez dostępu do dziedzictwa kulturowego

własnej wspólnoty i – co się z tym wiąże – w warunkach bezpowrotnie utraconej możliwości zakorzenienia się już na początku własnego życia, a tylko zakorzenienie daje szansę każdemu nowemu-z-urodzenia stać się w swoim. To zaś wymaga wytworzenia pierwszej, kulturowej i wspólnotowej zarazem tożsamości człowieka.

W tym też kulturowym sensie *Kajś…* można uznać za opowieść biograficzną, przez co bardziej zrozumiały staje się dramat tożsamości (re)konstruowanej po utracie dostępu do śląskiego dziedzictwa kulturowego, a właściwie do wiedzy, która w tej dziedzinie jest przechowywana i którą obdarza się atencją. Zdają się to potwierdzać słowa: „Czuję się i Polakiem, i Ślązakiem. Tym drugim od kilku lat. I szukam odpowiedzi, czym jest ta śląskość. Może czyśćcem? Poczuciem odrębności od polskości i niemieckości, zawieszeniem między nimi. I ja teraz obserwuję jak ta śląskość się tworzy" (Rokita 2020: 193).

Dlatego być może *Kajś…* jest nie tylko opowieścią o tym, co zostało ze śląszczyzny usunięte, ponieważ było niewygodne dla tej czy innej władzy, gdyż zaprzeczało – przykładowo – tezie, że Górny Śląsk jest, był i będzie polski (Rokita 2020: 133–135), choć Polska nieustannie musiała i musi z Niemcami o Śląsk walczyć. A więc jest to nie tylko opowieść o „od-pamiętaniu" śląszczyzny. Jest to też opowieść o własnej śląszczyźnie, która może (o)żyć tylko wtedy, gdy zostanie zasilona duchowym pokarmem dostarczonym w postaci wiedzy. Ten duchowy pokarm jest jedynym sposobem „dożywienia" tożsamościowego biografii autora i połączenia/włączenia go do kulturowej wspólnoty jego przodków.

Z kolei *Mianujom mie Hanka* obnaża bolesność degradacji biografii śląskiej: osobistej, rodzinnej i wspólnotowej. Ten tekst unaocznia jak trauma pokolenia tytułowej Hanki na trwałe zmieniła śląskie dziedzictwo kulturowe. Budzi to refleksję nad trudem, który potomkowie Hanki muszą podjąć, aby zrekonstruować siebie/swoją tożsamość śląską i jak z niepamiętania muszą oni wygrzebać szczątki śląszczyzny, która – choć ukryta – przetrwała w zakamarkach, szufladach, strychach, piwnicach i innych miejscach śląskich domów. Zrekonstruowana trajektoria biografii Hanki na tle politycznych dziejów Górnego Śląska pozwala lepiej zrozumieć, jak trudne zadanie stoi przed tymi Ślązakami, którzy – podobnie jak Zbigniew Rokita – utracili dostęp do śląszczyzny i zmuszeni byli/są oni wymyśleć swą śląskość i – metodą prób i błędów – zrealizować ów plan.

Śląsk: pomiędzy zakorzenieniem a wykorzenieniem (domknięcie refleksji)

Moją pracę nad niniejszym tekstem ukierunkowało pytanie o śląszczyznę w polityce kulturowego unicestwienia. Szczególną inspiracją była dla mnie książka Lyski *Mianujom mie Hanka*, którą przeczytałam przed obejrzeniem w Telewizji Polskiej monodramu pod tym samym tytułem. Dzięki temu mogłam lepiej doświadczyć i lepiej wmyślać się w słowa tytułowej Hanki: raz czytane, raz słuchane, i tak na zmianę. Tekst Lyski jest kulturowym wzorcem tych śląskich biografii, które konstruowały się poprzez uczestnictwo w podobnych politycznych wydarzeniach na Śląsku, jak miało to miejsce w życiu głównej bohaterki. I choć formuła tekstu nie daje mi możliwości przywołania innych prac Lyski, które są kulturowymi świadectwami, kulturowymi dowodami traumatycznej śląskiej przeszłości, to już ten jeden element twórczości autora – już ten jeden tytuł – daje wyobrażenie o tym, jakie znaczenie dla Ślązaków i Śląska ma to, kto i jak Śląskiem włada(ł). XX wiek to wiek politycznych i militarnych walk o Śląsk, ale nie o jego kulturę i nie o społeczeństwo, lecz o jego bogactwo skryte w ziemi. Przerażające jest przeświadczenie, które wyłania się z badanych przeze mnie tekstów kultury, że w tych dwudziestowiecznych walkach o Śląsk Polska raz wygrywała, raz przegrywała, podobnie rzecz ma się z Niemcami, ale to nie te dwa państwa zostały pokonane. Wielkimi pokonanymi są Ślązacy jako wspólnota etniczna.

Każda kolejna władza chciała Śląsk i Ślązaków zmieniać po swojemu. Każda władza chciała jak najszybciej potwierdzić swe panowanie, poprzez znarratywizowanie Ślązaków swą kulturą. Dlatego, jak się wydaje, każda kolejna władza zakorzeniała siłą bądź namową Ślązaków we właściwej sobie kulturze. I jednocześnie każda kolejna władza siłą bądź namową wykorzeniała tych samych Ślązaków z ich dotychczasowej kultury, sądząc, że idzie tu nie o śląskość, ale o kulturę właściwą poprzedniej, pokonanej władzy. Być może dlatego w wyobrażeniach kolejnych władz Śląsk mógł być albo polski, albo niemiecki, ale nie śląski, gdyż „śląski" w tej wojnie o Śląsk oznacza, że jedynymi politycznymi, historycznymi, czyli prawowitymi właścicielami Śląska są Ślązacy. Byłoby to przyznanie im prawa do autonomii.

Trudno ocenić na ile każda kolejna władza panująca na Śląsku przewidywała długofalowe skutki swej polityki kulturowej wobec Ślązaków. Jednak uruchamianie procesów zakorzeniania w kulturze właściwej władzy panującej na Śląsku nie tylko wykorzeniało Ślązaków z kultury poprzedniej, pokonanej władzy, ale jednocześnie wykorzeniało Ślązaków ze śląskości. Jak dowodzi ten tekst, był to celowy zabieg, gdyż zabezpieczał każdą kolejną władzę na Śląsku przed roszczeniami Ślązaków do ich Ziemi.

Wykorzenianie ze śląskości było „mądrym" politycznie posunięciem, gdyż same więzy krwi są niewystarczającym spoiwem wspólnotowym. Tym, co zmienia zbiorowość we wspólnotę etniczną, nie jest krew; tym, co wytwarza wspólnotowość, jest kultura. Raz wykorzeniony, zostaje wykorzeniony na zawsze, wykorzeniony staje się obcym dla swoich.

Studia nad tekstami Weil i Arendt skłaniają do przyjęcia tezy, że człowiek wykorzeniony potrzebuje zakorzenienia w swej etnicznej wspólnocie. Potwierdzają to kolejne strony książki *Kajś…*, potwierdzają to słowa Hanki: „My som Ślązoki, szanujcie nos, a niy prześladujcie!" (Lysko 2022: 37). Ale czy wykorzenieni pokoleniowo Ślązacy dla swoich śląskich przodków są „swoimi", czy może ciągle „obcymi"? Człowiek przecież przychodząc na świat jest dla tego istniejącego już świata obcym i musi zbudować swój (nowy) świat w świecie już istniejącym, w świecie własnej wspólnoty etnicznej. Musi się więc zakorzenić, ale czy jest to możliwe w przypadku ciągle obecnych skutków polityki unicestwiania?

„Od-pamiętywanie" śląskości, docieranie do tego, co cudem ocalało, ma znaczenie dla dzisiejszej roboty tożsamościowej podejmowanej przez Ślązaków. Im więcej pozostanie w społecznym pamiętaniu osobistych, familijnych i wspólnotowych elementów kulturowych z przeszłości, tym większa szansa na to, że to klecenie tożsamości – jak celnie ujął Rokita – owocować będzie coraz większym podobieństwem do kulturowości przodków. „Od-pamiętywanie" śląskości ma też inne ważne znaczenie, a mianowicie to, że częścią kultury śląskiej, częścią tego śląskiego dziedzictwa, są traumy, których Ślązacy doświadczyli w XX wieku. Praca nad śląskością domaga się „od-pamiętania" także i tego tragicznego wkładu. To oczywiście wkład niemiecki, polski i radziecki. I choć jest on politycznie niewygodny dla tej czy innej władzy, to jego upublicznienie i uznanie są pierwszymi krokami do

konstruowania relacji na/w prawdzie historycznej i politycznej. Być może będzie to przedmiotem walk emancypacyjnych, które nadejdą dopiero w trzeciej fali etnicznej, i być może trzeba jeszcze poczekać, aby w takim projekcie politycznym wytworzyć nową wielokulturowość w Polsce i Europie.

Bibliografia

Arendt H. (1994a). *Kryzys edukacji*, [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godoń, W. Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 209–232.

Arendt H. (1994b). *Prawda i polityka*, [w:] H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godoń, W. Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 267–308.

Arendt H. (2000). *Kondycja ludzka,* przeł. A. Łagocka, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Assmann A. (2013). *Między historią a pamięcią. Antologia*, przeł. A. Teperek, A. Konarzewska, K. Sidowska, Z. Dziewanowska-Stefańczyk, J. Górny, P. Pieńkowska-Wiederkehr, J. Kalicka, K. Kończal, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Barthes R. (1968). *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, „Pamiętnik Literacki: Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej", nr 59(4), s. 327–359.

Bienek H. (1991). *Brzozy i wielkie piece. Dzieciństwo na Górnym Śląsku*, przeł. W. Szewczyk, Gliwice: Wydawnictwo „Wokół Nas".

Bienek H. (1993). *Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem*, przeł. M. Podlasek-Ziegler, Gliwice: Wydawnictwo „Wokół Nas".

Budzisz S. (2023). *Welewentka. Jak znikają Kaszuby*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Heidegger M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć*, przeł. K. Michalski, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik", s. 316–344.

Kożyczkowska A. (2022). *(Nie-)Polak, (nie-)Niemiec – Ślązak, czyli o rozpoznaniu własnej etniczności*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 1(16), s. 39–49. DOI: 10.15804/em.2022.01.02

Kurcz Z. (2022). *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Lewowicki T. (2001). *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Filia w Cieszynie, s. 159–165.

Lysko A. (2022). *Mianujom mie Hanka. Opowieść górnośląska*, Katowice: Miejski Dom Kultury w Katowicach.

Ossowski S. (1966). *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Petrykowski P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Prymaka-Oniszk A. (2024). *Kamienie musiały polecieć. Wymazana przeszłość Podlasia*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
Ricoeur P. (1985). *Wyzwanie semiologiczne: problem podmiotu*, przeł. E. Bieńkowska, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bieńkowska i in., Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, s. 245–275.
Ricoeur P. (1992). *Wyjaśniać i rozumieć. O pewnych godnych uwagi związkach pomiędzy teorią tekstu, teorią działania i teorią historii*, [w] P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 15–31.
Rokita Z. (2020). *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
Rokita Z. (2023). *Odrzana. Podróż po Ziemiach Odzyskanych*, Kraków: Znak.
Smith A.D. (2009). *Ethno-symbolism and Nationalism: A Cultural Approach*, London–New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
Weil S. (1961). *Zakorzenienie. Wstęp do deklaracji obowiązków wobec istoty ludzkiej*, przeł. A. Wielowieyski, [w:] S. Weil, *Zakorzenienie i inne fragmenty. Wybór pism*, przeł. M. Witkowska, A. Wielowieyski, K. Konarska-Łosiowa, Kraków: Znak, s. 175–316.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Adela Kożyczkowska, prof. UG
Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki
e-mail: adela.kozyczkowska@ug.edu.pl

Alina Szwarc
ORCID: 0000-0002-3075-5872
Uniwersytet w Białymstoku

Kultura regionu w szkołach na pograniczu kulturowym – z perspektywy wiedzy uczniów

Culture of the Region in Schools on the Cultural Border: From the Perspective of Students' Knowledge

ABSTRACT

This article discusses the implementation of regional education, a crucial component of socio-cultural identity. The aim of the study is to initiate a discussion on the role of regional education in modern schools and to present a segment of preliminary research concerning students' declared knowledge about their region. The study employed the diagnostic survey method with a questionnaire completed by eighth-grade students from four schools in the Podlaskie Voivodeship.

The research sought to answer the following questions: What is the level of students' knowledge about the history, culture, and traditions of their region? What are the sources of this knowledge? What topics does their regional knowledge cover? The survey results indicate that schools are not currently a significant source of cultural models for students. This may suggest an insufficient educational offer in the area of regional content, which could otherwise support both learning about and promoting one's own region. From the perspective of school activities, therefore, incorporating the framework of regional education emerges as an urgent need.

KEYWORDS
school, culture, region, regional education

SŁOWA KLUCZOWE
szkoła, kultura, region, edukacja regionalna

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.004
Nadesłano: 10.03.2025
Zaakceptowano: 10.06.2025

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy realizacji edukacji regionalnej, bardzo ważnego komponentu tożsamości społeczno-kulturowej. Celem opracowania jest podjęcie dyskusji nad istotą kształcenia regionalnego we współczesnej szkole oraz zaprezentowanie wycinka badań wstępnych dotyczących deklarowanej wiedzy uczniów o swoim regionie, które to uczyniono przedmiotem niniejszego opracowania. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego wraz z techniką ankiety, którą wypełnili uczniowie klas ósmych czterech szkół w województwie podlaskim.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: Jaki jest stan wiedzy młodzieży na temat historii, kultury i tradycji własnego regionu? Jakie są źródła wiedzy uczniów o swoim regionie? Jakich zagadnień dotyczy posiadana wiedza o regionie? Wyniki przeprowadzonego sondażu dowodzą, że szkoła nie jest obecnie znaczącym źródłem wzorców kulturowych dla uczniów. Może to świadczyć o niedostatecznej ofercie edukacyjnej szkół związanej z realizacją treści regionalnych, sprzyjających tak poznawaniu, jak i promowaniu własnego regionu. Dlatego z perspektywy działalności szkolnej pilną potrzebą wydaje się zadbanie o ramy programowe edukacji regionalnej.

Wprowadzenie

W literaturze pedagogicznej od lat pisze się o konieczności analizowania, projektowania i wprowadzania szeroko rozumianych zmian w edukacji (por. Lewowicki 1994; Szymański 2021). Jak pisze Zbigniew Kwieciński, potrzeba ta wynika między innymi z tego, że współczesny system szkolny jest „niespójny", stąd niezbędna jest ogólna zmiana „[…] modelu myślenia o edukacji – zmiana paradygmatu – któremu powinno towarzyszyć tworzenie instytucji strategicznej na najwyższym szczeblu. Instytucji, która konsekwentnie wdrażałaby wieloletni program zmian w systemie edukacji" (Kwieciński 2018: 17). Jak się okazuje, zmiany w obszarze edukacji regionalnej, dość zaniedbanej dziś dziedziny szkolnej, dotyczy to w sposób szczególny. Należy przypomnieć, że przez długi czas problematyka regionalna nie cieszyła się w naszym kraju popularnością. Po II wojnie światowej wiele uczyniono, aby Polacy coraz mniej uwagi skupiali na samym regionalizmie i regionalizacji (szerzej: Petrykowski 2003; Sobecki 2018). Jakby zapomniano, że specyfika lokalno-regionalna,

zagadnienia dziedzictwa kulturowego, wartość tradycji (Petrykowski 2013), a zwłaszcza wynikające z tematyki regionalnej poczucie „swojskości" stanowią bardzo ważny element w socjalizacji każdego człowieka. Ponieważ, jak pisze Jerzy Nikitorowicz, to właśnie „szkoła i edukacja, w obronie każdej jednostki […] przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, powinna traktować mikroświat jako pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości, jako pierwszy i najbardziej znaczący etap w zdążaniu do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Stąd za główne zadanie w pracy edukacyjnej należałoby uznać kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych (język matczyny, wyznawana religia, zasiedziałość terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w ojczyźnie prywatnej). Na tej podstawie można prowadzić edukację w mezostrukturach (narodową, państwową). Trzeci rodzaj edukacji kontynentalno-światowej może zaistnieć jako efekt otwarcia grup terytorialnych, mikrokulturowych i mezostrukturalnych i ma tym większy zasięg oraz zakres, im bardziej jest nasycony lokalnością" (Nikitorowicz 2006: 109). Ponadto warto zauważyć, że Piotr Kowolik (1999) dostrzega w edukacji regionalnej ogromną szansę na propagowanie i umacnianie w młodym pokoleniu tolerancji i patriotyzmu. Przez pryzmat ukazywania panujących w określonej społeczności ideałów i celów wychowania, uczniowie mogą być bowiem wprowadzani w świat kultury swojego regionu, ale – co istotne – i uwrażliwiani jednocześnie na odrębność kulturową innych regionów.

W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań – wybrane propozycje

Do funkcji edukacji regionalnej należy kształtowanie poczucia grupowej tożsamości, ale i tolerancji, przygotowanie młodego pokolenia do życia w swojej ojczyźnie, kształtowanie patriotyzmu lokalnego i narodowego, rozwijanie poczucia odpowiedzialności za małą i wielką ojczyznę, jak i integrowanie mieszkańców różnych regionów oraz kształtowanie współodpowiedzialności za innych (Synak 2000). Dlatego, jak pisze Piotr Petrykowski, w procesie kształtowania tożsamości każdego człowieka niezwykle istotne jest umożliwianie

i stwarzanie okazji do poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, przybliżania tradycji regionalnych, ale i „[…] uwewnętrznienia wartości i treści regionalnych, tym samym więc kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych" (Petrykowski 2003: 50). Bardzo ważną rolę w takiej edukacji środowiskowej odgrywa szkoła, a jednym z efektów realizacji treści o regionie jest nie tylko znajomość własnego dziedzictwa kulturowego, ale i „[…] świadomość własnej specyfiki, procesów wymiany, ciągłych przeobrażeń. Wychowawca, kształtując u dziecka poczucie własnej tożsamości, zobowiązany jest budować jednocześnie fundament pod jego postawy otwarte i tolerancyjne, które będą mogły kreować pluralizm kulturowy. Ważne jest, aby zauważał i godził postawy regionalizmu i uniwersalizmu, aby pomagał w przyswajaniu nowej kultury, nowego środowiska, języka, sposobów komunikowania się, adaptowania do inności, nie odrzucając wartości rodzinno-familijnych. Taka działalność pozwoli dziecku na nabycie zdolności do rozpoznawania i nazywania własnych odczuć, kierowania własnymi emocjami, dostrzegania uczuć innych oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych" (Nikitorowicz 2017: 134).

Problematyka regionalna nabiera szczególnego znaczenia na terenach pogranicza, miejscach o specyficznych wartościach i walorach kulturowych, gdzie siła tradycji, ale i same zwyczaje oraz obyczaje charakteryzuje oryginalność i niepowtarzalność. Dlatego w badaniach dotyczących regionu i jego kultury bardzo ważne miejsce zajmują: naukowa teoria zachowań tożsamościowych Lewowickiego i koncepcja dotycząca kształtowania tożsamości w warunkach pogranicza kulturowego Nikitorowicza. Obie odnoszą się do zjawisk w relacjach człowieka ze społeczeństwem i kulturą na terenach pogranicza. W teorii zachowań tożsamościowych wyróżnia się cztery obszary tworzące podstawy budowania tożsamości. Pierwszy z nich związany jest z losami historycznymi społeczności, jak i identyfikacją z grupą i terytorium. Obszar drugi wyznaczany jest przez odrębność kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej grupy. Trzeci natomiast odnosi się do genealogii historycznej i swoistych cech społeczności oraz funkcjonujących w niej stereotypów. Obszar czwarty dotyczy sfery gospodarczo-ekonomicznej i standardów życia (Lewowicki 1995). Jak pisze Lewowicki, to „[…] swoisty model tożsamości wielowymiarowej – łączącej

identyfikację lokalną, regionalną, państwową i europejską z różnymi powiązaniami narodowościowymi, etnicznymi, religijnymi czy wyznaniowymi, kulturowymi. Poszczególne składniki tej wielowymiarowej tożsamości bywają wybierane przez ludzi – zgodnie z ich przekonaniami, poglądami, wierzeniami, także dziedzictwem kulturowym. Ten rodzaj tożsamości ma charakter otwarty – nie zależy od «dziedziczonej» narodowości, koloru skóry czy religii" (Lewowicki 2011: 492–493). Natomiast teoria Nikitorowicza zakłada, że ustawiczne kształtowanie tożsamości kulturowej umożliwia przede wszystkim poczucie posiadania takich cech, dzięki którym jednostka ma świadomość odrębności, ale i podobieństwa do innych. Dotyczy to właśnie społeczeństw wielokulturowych, a zadanie edukacji w tym procesie polega głównie na wspieraniu jednostki (Nikitorowicz 1995). Bardzo ważny jest tu pierwszy etap kształtowania tożsamości, polegający przede wszystkim na identyfikacji z kulturą rodzimą. Etap drugi dotyczy nabywania tożsamości lokalnej, to „[…] świadomość poczucia zakorzenienia i wartości rdzennych, świadomość czasu, przestrzeni, trwania i przemijania oraz związana z tym świadomość znaczenia i wagi przeszłości, wspólnych losów, przejść i wszystkich zdarzeń zatrzymanych w pamięci zbiorowej oraz świadomość teraźniejszości i poczucia indywidualności, siły i mocy jednostkowej oraz perspektyw rozwoju indywidualnego i grupowego" (Nikitorowicz 2005: 93). To właśnie w etapie trzecim dochodzi do nabywania tożsamości grupy mniejszościowej, a w czwartym do wchodzenia w rozszczepioną tożsamość autonomiczną. Ma to związek z funkcjonowaniem człowieka w przestrzeni międzykulturowej, gdzie występuje problem wielu ojczyzn, problem zachowania własnej indywidualności w procesie kształtowania tożsamości osobowej i społecznej. Istota koncepcji tożsamości kulturowej „łączy to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne" (Nikitorowicz 2005: 94). Każda tożsamość, stanowiąc wynik dialektycznego procesu, rozpoczyna się więc od ukształtowania tożsamości rodzinnej, familijnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej, przez narodową, państwową, kulturową, aż do europejskiej, światowej, globalnej. Dlatego edukacja regionalna jest tak istotna w budowaniu własnej tożsamości, w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. Stanowi ona pierwszy etap edukacji międzykulturowej. Stąd, jak zauważa Ewa Ogrodzka-Mazur (2019), powyższe

koncepcje, dotyczące bardzo istotnych wyznaczników zachowań tożsamościowych, mogą stanowić podstawy do wypracowania tak bardzo potrzebnych dziś ofert edukacyjnych, adresowanych zwłaszcza do placówek funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych pod względem kulturowym.

Koncepcje edukacji regionalnej, jakie rozwijały się w naszym kraju w zasadzie wraz z początkiem lat 90. XX wieku, przedstawia Petrykowski (2003). Wyróżnia m.in. następujące teorie: Edukację regionalną jako orientację edukacji ogólnej (Dzierżymira Jankowskiego), Edukację regionalną jako powrót do źródeł (Kazimierza Kossak-Główczewskiego), Edukację regionalną jako nabywanie kompetencji (Jerzego Nikitorowicza), Edukację regionalną jako system strukturalny (Stanisława Gawlika), Edukację regionalną – kręgi wiedzy (Marka Stanisława Szczepańskiego). Z perspektywy tematyki dotyczącej treści edukacji regionalnej warto zwrócić uwagę na te najstarsze: Jankowskiego oraz Szczepańskiego. W pierwszej z nich edukacja regionalna jest mozaiką różnorodnych zabiegów osobowotwórczych, jak i grupotwórczych. Zdaniem Jankowskiego, edukacja regionalna, oprócz świadomych i celowych oddziaływań, odbywa się również spontanicznie, „[…] jest bowiem głównie określoną orientacją i zarazem treścią edukacji ogólnej i jako taka winna być realizowana w całokształcie odziaływań bezpośrednich i pośrednio wychowawczych, realizowanych przez wszystkich wychowawców i wszystkie instytucje wychowawcze, jak też różnorodne inne instytucje" (cyt. za: Petrykowski 2003: 37). Natomiast celem edukacji regionalnej jest wprowadzanie zarówno jednostek, jak i poszczególnych małych grup społecznych w życie społeczno-kulturalne środowiska lokalnego i regionalnego – w wymiarze tradycji, jak i aktualnych wydarzeń. Problematykę takiej edukacji autor koncentruje wokół następujących zagadnień: środowisko przyrodnicze (z przejawami i skutkami działania człowieka), przemysł i inne składniki środowiska społeczno-gospodarczego, środowisko społeczne wraz ze strukturą społeczną osób i dynamiką przekształceń w tym zakresie, środowisko kulturalne, odnoszące się do języka, sztuki, literatury, obyczajów, obrzędów (Jankowski 1990). Kolejne teoretyczne ujęcie edukacji regionalnej, bardziej szczegółowe pod względem treści, przedstawił Szczepański. Autor wyróżnił tzw. „kręgi wiedzy", stanowiące elementy edukacji regionalnej i kształtujące tożsamość lokalną oraz regionalną. Wśród

nich wyróżnił następujące obszary: mikro- i mezoekologię, dotyczącą wiedzy o regionalnym środowisku przyrodniczym i jego ekorozwoju; mikro- i mezogeografię, czyli wiedzę o regionalnej topografii; historię regionalną, określającą wiedzę o lokalnych wydarzeniach, bohaterach, strukturach i rozwiązaniach politycznych; socjologiczną wiedzę na temat społeczności lokalnej, krain kulturowych, wielokulturowości, o koniecznych przeobrażeniach cywilizacyjnych regionu; wiedzę o gwarze i jej odmianach oraz lokalnej literaturze; wiedzę o lokalnej kulturze materialnej, takiej jak urbanistyka, architektura, o lokalnej twórczości artystycznej i rzemieślniczej (Szczepański 1999).

Edukacja regionalna w szkole

W perspektywie oświatowo-prawnej edukacja regionalna w naszym kraju stała się udokumentowanym faktem dopiero w roku 1995 (Petrykowski 2003). W zasadzie, śledząc losy edukacji regionalnej w kontekście metodyczno-oświatowym, to w tym właśnie czasie nastąpił swoisty renesans myśli regionalno-lokalnej w polskich szkołach. Od roku 1999 treści edukacji regionalnej realizowane były w ramach tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych, do których należało Wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie (w szkole podstawowej) i Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie (w gimnazjum). Powyższe zajęcia miały na celu m.in.: pełniejsze poznanie własnej kultury i dziedzictwa kulturowego, wydobycie wartości własnego regionu w kontekście wartości narodowych, państwowych, ale i ogólnoludzkich, jak również kształtowanie postaw otwartych, umożliwiających poznanie innych kultur i zbliżenie europejskie (Ministerstwo Edukacji Narodowej 1995). W publikacjach oświatowych z tamtych lat wyraźnie wskazywano również, że edukacja regionalna miała sprzyjać autonomii szkół, podkreślać nowatorstwo i autorskość rozwiązań (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2000). Kluczową kwestią było bowiem wprowadzanie do szkół treści swoistych dla danego regionu, o różnych tradycjach, zwyczajach i doświadczeniach lokalnych. Zajęcia realizowane w szkołach w tamtych latach miały charakter wychowawczo-dydaktyczny, za włączenie treści regionalnych do procesu kształcenia szkoły odpowiedzialny był dyrektor placówki, za ich realizację – wszyscy nauczyciele,

którzy do programów prowadzonych przedmiotów wprowadzali treści poszczególnych ścieżek.

W praktyce szkolnej realizacji treści z zakresu ścieżek międzyprzedmiotowych sprzyjały zarówno zajęcia lekcyjne, jak i pozalekcyjne oraz pozaszkolne. W wielu szkołach w ramach edukacji regionalnej organizowano spotkania z przedstawicielami społeczności lokalnej, mieszkańcami, planowano dalsze i bliższe wycieczki, służące poznaniu kultury, tradycji oraz folkloru regionu. Taka edukacja regionalna wiązała się z dynamiczną i aktywną działalnością uczniów w różnorodnych kołach zainteresowań, w harcerstwie, jak i samorządzie szkolnym, ale i ich udziałem w różnorodnych projektach (edukacyjnych, unijnych, samorządowych). Jej treściami wypełnione były apele, występy, jak i inne uroczystości szkolne, podczas których uczniowie mogli wykazać się swoimi umiejętnościami muzycznymi i wokalnymi, aktorskimi, plastycznymi, językowymi. Działalność tę w podlaskich szkołach wyróżniała ogromna inicjatywa uczniów w samym tworzeniu, jak i realizacji edukacji regionalnej – z jej wartościami, zwyczajami, ale przede wszystkim bogatymi i wielokulturowymi tradycjami (Szwarc 2014a, 2014b). Niestety, wraz z kolejną zmianą podstaw programowych rozpoczęto proces wygaszania ścieżek międzyprzedmiotowych z programów szkolnych. Należy mieć wątpliwości, czy problematyka regionalna obecna jest dziś w szkole w takim samym stopniu. Poddając analizie wyniki badań, jakie prowadzone są od kilku lat na terenie Podlasia w zakresie problematyki lokalnej i regionalnej, można się utwierdzić w przekonaniu, że tak radyklane zmiany programowe nie były dobrą decyzją (por. m.in. badania: Misiejuk 2013; Białous, Kiszkiel, Skowrońska, Sztop-Rutkowska 2016). Niepokojące są ponadto sygnały, że w wielu środowiskach edukacyjnych zauważa się w ostatnich latach coraz mniejsze zainteresowanie młodego pokolenia problematyką regionalną, tak historią, jak i kulturą najbliższego otoczenia (Bartczak 2016; Sacharczuk 2020; Jasiński 2021, Szwarc 2022).

Metoda, opis i teren badań

Badania przeprowadzone zostały na terenie województwa podlaskiego, w regionie o bogatym i wielobarwnym pejzażu kulturowym. Z całą pewnością można stwierdzić, że do największych walorów

społeczno-kulturowych Podlasia należą różnorodne regionalne tradycje o charakterze zarówno kulturowym, narodowym, religijnym i wyznaniowym oraz ludowym. Jako kraina historyczno-geograficzna Podlasie przez wiele stuleci stanowiło swoiste pogranicze, zarówno pod względem politycznym, społeczno-kulturowym, jak i narodowościowym i wyznaniowym. To tu dochodziło do „[…] przenikania etnosu polskiego, litewskiego, białoruskiego i ukraińskiego. To z kolei determinowało kształtowanie się na Podlasiu bardzo trwałej strefy pogranicza religijnego, językowego i kulturowego. Pogranicze to zostało uformowane przez szereg społeczności etnicznych i wyznaniowych, zamieszkujących od wieków ten obszar, wzajemnie się przenikających i silnie na siebie oddziałujących oraz tworzących w przeszłości i współcześnie prawdziwą mozaikę narodowościową, wyznaniową, językową i kulturową. Na zróżnicowanie etniczno-religijne tego obszaru decydujący wpływ miały wielokrotne zmiany przynależności politycznej, pełnienie, zwłaszcza w średniowieczu, funkcji granicy strefowej, swoistych kresów dla Polski, Litwy i Rusi, oraz związane z tym kolejne fale osadnictwa" (Barwiński 2014: 281). Dlatego też kulturę wschodniego pogranicza wyróżniają sytuacje przejścia – „[…] od kulturowego monologu do dialogu międzykulturowego, od sytuacji zdominowanych przez stereotypizacje do wzajemnego zrozumienia, szacunku i dbałości o wspólne dziedzictwo kultury pogranicza. Tylko takie podejście umożliwia traktowanie pogranicza także jako stanu świadomości jednostek" (Sobecki 2016: 20). To pogranicze daje niepowtarzalną szansę spotkania z Innym, zrozumienia jego poglądów i zachowań, ale i kształtowania postaw szacunku i akceptacji wobec odmienności, pozwala na poszukiwanie i wypracowywanie nowych strategii działania, na dokonywanie przekształceń w schematach myślenia, na modyfikację i reorientację w tym zakresie (Nikitorowicz 2020).

Celem realizowanego projektu badawczego było ustalenie miejsca treści regionalnych w procesie kształcenia szkoły podstawowej oraz poznanie opinii uczniów na ten temat. W niniejszym opracowaniu na podstawie przeprowadzonego pilotażu przedstawiam wycinek podjętych analiz, jaki dotyczy wiedzy młodzieży o swoim regionie. Na potrzeby niniejszego artykułu sformułowano następujące problemy badawcze: Jaki jest stan wiedzy młodzieży dotyczącej historii, kultury i tradycji własnego regionu? Jakie są źródła wiedzy uczniów o swoim

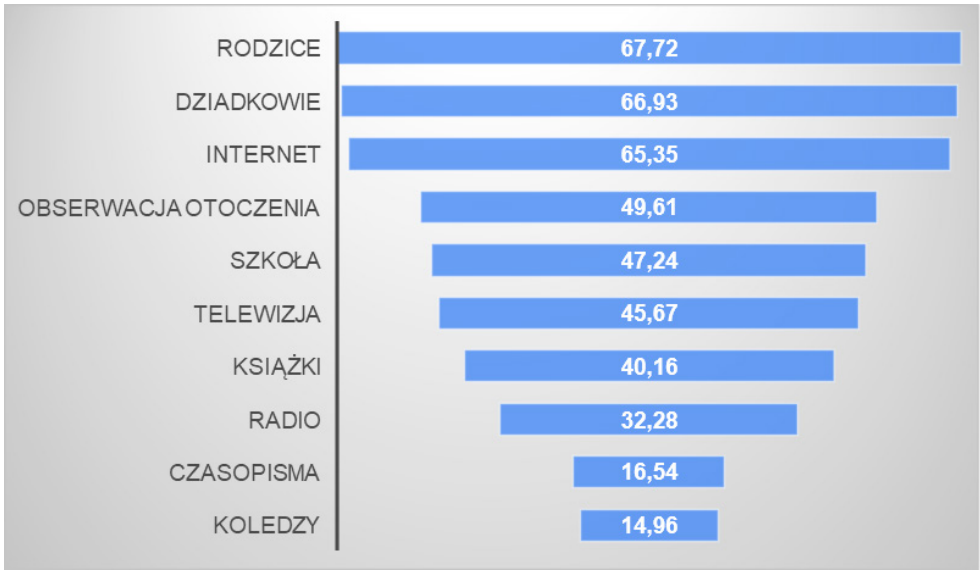
regionie? Jakich problemów i zagadnień tematycznych dotyczy wiedza młodzieży o swoim regionie? W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego wraz techniką ankiety (w postaci Formularza Google). Wzięli w nim udział uczniowie klas ósmych czterech podlaskich szkół podstawowych (po dwie szkoły miejskie i wiejskie). Kwestionariusze ankiety aktywne były w roku szkolnym 2020/2021 i uzupełniło je 127 uczniów, którym został udostępniony link do badań za pośrednictwem dyrekcji i nauczycieli poszczególnych szkół. Badani to w 57,48% kobiety, w 42,52% mężczyźni. 55,91% młodzieży uczęszczało do szkół w mieście, natomiast 44,09% uczyło się w szkołach wiejskich.

Dyskusja wyników badań własnych

Jednym z celów podjętych analiz było ustalenie, jak młodzież postrzega swoje wiadomości na temat historii, kultury i tradycji własnego regionu. 49,61% badanych oceniło wiedzę w tym zakresie jako „przeciętną" (w tym 52,11% osób z miasta i 46,43% ze wsi). Poziom „dobry" zadeklarowało 26,77% młodzieży, częściej kobiety (30,14%) i mieszkańcy wsi (33,93%). Najwyższy, bardzo dobry zakres znajomości historii, kultury i tradycji regionu wskazało 7,87% (9,26% uczniów i 6,85% uczennic). Natomiast 13,39% młodzieży przyznało, że ich wiedza jest w tym zakresie niewystarczająca, a 2,36% uczniów płci męskiej oświadczyło, iż w ogóle takich informacji nie posiada. Kolejnym, dość istotnym zagadnieniem uwzględnionym w badaniach są źródła wiedzy uczniów o swoim regionie (Wykres 1). 67,72% uczniów zgadza się ze stwierdzeniem, że największą rolę w tym zakresie odgrywają ich rodzice oraz dziadkowie (66,93% odpowiedzi „zdecydowanie tak" i „raczej tak"). Internet jako źródło pozyskiwania takich informacji potwierdza 65,35% młodzieży, a dla 49,61% istotną rolę w poznaniu regionu odgrywa obserwacja otaczającej rzeczywistości. Natomiast szkołę jako miejsce upowszechniające wiedzę o regionie postrzega tylko 47,24% badanych (z kolei 26,77% odpowiada „trudno powiedzieć", 21,26% – „raczej nie" i 4,72% „zdecydowanie nie"). Podobny odsetek młodzieży historię swojego regionu poznaje dzięki telewizji (45,67%), ale 40,16% – z książek. 32,28% korzysta w tym celu z radia, a zaledwie 16,54% uczniów wskazuje na czasopisma.

Okazuje się również, że tematyka regionalna rzadko stanowi przedmiot rozmów z rówieśnikami, gdyż tylko 14,96% to potwierdza.

Wykres 1. Źródła wiedzy o regionie w opinii uczniów (%)

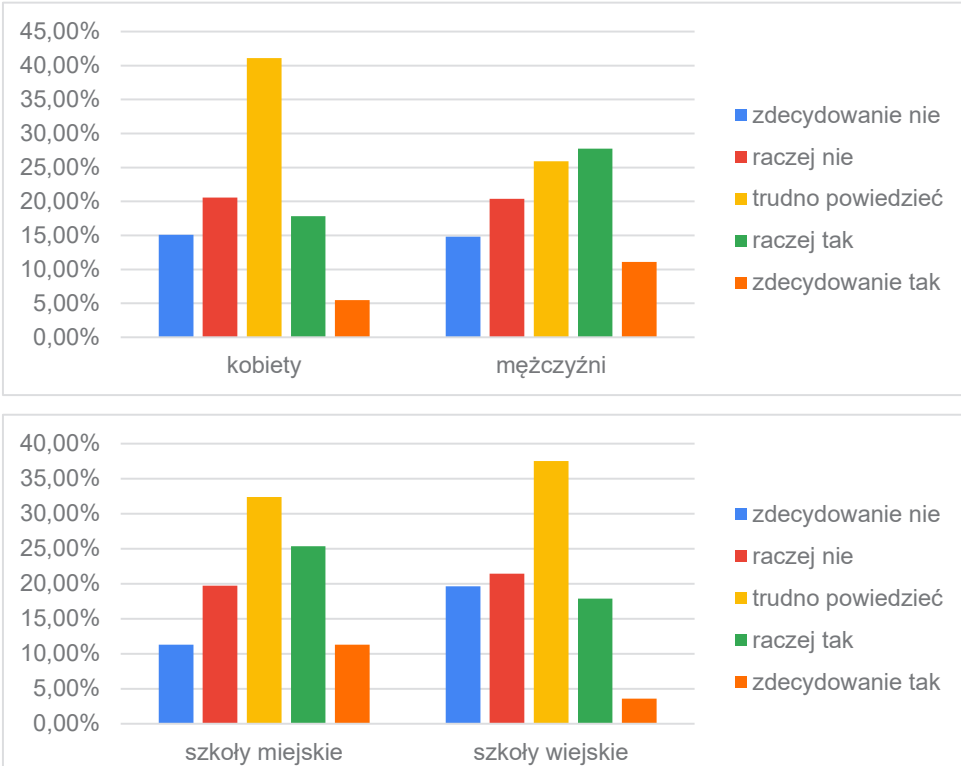


Źródło: badania własne.

Analiza zebranych danych pozwala zauważyć, że w kontekście posiadanej wiedzy o regionie największy odsetek młodzieży wskazuje na znajomość treści geograficznych, związanych z położeniem własnej miejscowości (75,59% odpowiedzi pozytywnych, częściej wybieranych przez kobiety). Jednak deklarację znajomości pochodzenia nazwy swojej miejscowości składa już tylko 55,91% uczniów (61,65% mieszkańców Białegostoku i 48,15% mieszkańców podlaskich wsi). Wiedzę na temat zabytków regionalnych posiada 62,20% badanych, w tym 71,24% dziewcząt. Odpowiedzi uczniów wskazują, że w szkole podstawowej realizowane są treści regionalne, jakie odnoszą się również do świata przyrody. Uczniowie wskazali zagadnienia dotyczące: podlaskich parków (65,35%), rezerwatów przyrody (62,20%), świata zwierząt występujących na Podlasiu (51,97%), jak i roślinności typowej dla regionu (45,67%). Znajomość takich treści przyrodniczych potwierdza 55,12% uczniów, w tym 63,38% mieszkańców miasta i 44,64% wsi. Jak się okazuje, w mniejszym stopniu znane są

uczniom tematy związane z historią regionu – wiedzę w tym zakresie potwierdza zaledwie 33,86%. Natomiast 62,20% młodzieży twierdzi, że dzięki szkole zna również regionalne tradycje, zwyczaje i obyczaje, jednak wymienić je i opisać potrafi już tylko 41,73% uczniów i uczennic. Badani ponadto potwierdzają, że w trakcie nauki w szkole podstawowej realizowali tematy dotyczące regionalnej twórczości ludowej (49,61% odpowiedzi), w tym ludowych tańców (48,82%), strojów (45,67%). Okazuje się również, że w mniejszym stopniu dotyczy to regionalnej gwary (33,86%), choć 58,27% uczniów potwierdza, iż gwarę tę rozumie (64,39% dziewcząt i 50% chłopców). Ponadto uczniowie potwierdzają, że do tematów, jakie znalazły się w programach szkół podstawowych związanych z regionem, należą i te, które dotyczą postaci ważnych w dziejach regionu (57,48%), różnorodnych regionalnych instytucji i ośrodków kultury (55,91%), w tym upowszechniających regionalną kulturę muzyczną (40,94%). Zauważyć należy, że zdaniem ósmoklasistów w mniejszym zakresie poznane zagadnienia dotyczą literatury regionu (35,43%), w tym dzieł twórców regionalnych (40,94%). Interesujący jest również fakt, że choć ponad 60% wszystkich uczniów zgadza się ze stwierdzeniem, iż współczesnemu młodemu człowiekowi potrzebna jest wiedza na temat własnego regionu, to tylko 29,92% przyznaje, że w szkołach powinno się więcej czasu poświęcać na tematy regionalne (to opinia 38,89% chłopców i 23,29% dziewcząt). Jednocześnie 37,04% uczniów i 31,51% uczennic deklaruje, że weźmie udział w dodatkowych zajęciach związanych z tematyką regionalną, jeśli tylko pojawią się one w ofercie edukacyjnej szkoły (częściej deklaracje takie składali mieszkańcy miasta, niż wsi – Wykres 2).

Wykres 2. Deklaracje udziału w zajęciach dotyczących problematyki regionalnej



Źródło: badania własne.

Przeprowadzone badania wskazują, że szkoła jako instytucja promująca wiedzę o własnym regionie nie jest dziś najważniejszym dla uczniów źródłem, bowiem tylko 47,24% badanych dostrzega tę jej funkcję. Taka opinia uczniów jest nieco zaskakująca, chociażby z perspektywy wcześniejszych badań prowadzonych na terenie Podlasia (por. m.in.: Jasińska-Kania, Staszyńska 2009). Wiele z nich, choć realizowanych w ubiegłych latach dowodzi, że to właśnie szkoła była podstawowym miejscem działań edukacyjnych w rozwoju i przekazie wartości kulturowych dotyczących treści regionalnych (Szwarc 2014a, 2014b). Przyczyn takiego stanu rzeczy – przynajmniej w jakimś stopniu – z całą pewnością należy poszukiwać w radykalnych zmianach programowych, które rozpoczęto w naszym kraju w 2008 roku.

Jak podają Białous, Kiszkiel, Skowrońska i Sztop-Rutkowska (2016), na Podlasiu edukacja na rzecz promocji dziedzictwa kulturowego realizowana była i jest przez wiele instytucji, których działania w dużej mierze posiadają silny rys regionalny, a wiążą się najczęściej z przybliżaniem lokalnej historii i dziedzictwa regionalnego. Obecnie podejmowanych jest wiele takich inicjatyw, czego przykładem może być projekt realizowany corocznie przez Podlaską Regionalną Organizację Turystyczną „Poznajemy Podlaskie". Głównym celem tych działań jest udzielenie wsparcia finansowego szkołom podstawowym z województwa podlaskiego na organizację wycieczek turystyczno-krajoznawczych promujących Podlasie oraz zwiększenie świadomości młodzieży w zakresie lokalnych atrakcji i dziedzictwa kulturowego. Warto odnotować, że w roku 2023 w 276 wycieczkach w ramach projektu wzięło udział około 11,5 tys. uczniów, prawie o połowę więcej niż w pierwszej edycji programu – wówczas było to 6,7 tys. (*Podlaskie poznajemy bezpiecznie…* 2024). Warto w planowaniu takich inicjatyw uwzględnić m.in. raport dotyczący programu „Bardzo Młoda Kultura" (Białous 2023), który stanowi wynik refleksji nad edukacją kulturową młodzieży w województwie podlaskim. Istotną informacją zasygnalizowaną w tym raporcie jest krytyczna opinia młodzieży i dorosłych na temat funkcjonowania systemu edukacji w kontekście edukacji kulturowej. Zdaniem badanych, szkoła w takich działaniach jest przede wszystkim nieefektywna, ogranicza kreatywność i samodzielność uczniów. Zarzuca się jej również, że często utrudnia efektywne prowadzenie działań w zakresie edukacji kulturowej. Jak wskazują badani, „młodzież ma dużą potrzebę spędzania czasu w miejscach i kontekstach, które dają im dużą swobodę ruchu (dosłownie i metaforycznie). Mogą być one centrami kultury «żywej», to znaczy spontanicznej wymiany doświadczeń, poznawania nowych ludzi, ale również ćwiczenia, rozwijania swoich zainteresowań w gronie rówieśniczym" (Białous 2023: 50). Ponadto w raporcie wskazuje się, że młodzież zdecydowanie wyraża chęć podmiotowego działania we współtworzeniu kultury, realizowania nowych inicjatyw i projektów. Jednakże w działaniach tych oczekuje również pomocy od osób posiadających doświadczenie, odpowiednią wiedzę i umiejętności do współpracy i współtworzenia kultury. Z całą pewnością warto uwzględnić powyższe wnioski w projektowaniu przyszłych działań edukacyjnych, które są niezbędne w procesie przekazu

dziedzictwa kulturowego. Warto wspierać, ale i monitorować ich przebieg i efektywność. Jednakże tylko świadome połączenie takich inicjatyw z rzetelną wiedzą (interesującą i atrakcyjną z perspektywy uczniów), pomoże przywrócić szkole należną rangę w kształtowaniu świadomości regionalnej jej uczniów.

Podsumowanie

Współczesna dynamika życia społecznego powoduje, że rozważania nad istotą procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia wymagają uwzględnienia wielu uwarunkowań. Jednak szkoła, jako instytucja edukacyjna, niezależnie od tych uwarunkowań i przemian wciąż ma do spełnienia bardzo ważną funkcję kulturową. Stanowiąc bowiem jedną z dróg przekazu dziedzictwa kulturowego danego społeczeństwa, jest odpowiedzialna za kształtowanie u wychowanków takich kompetencji kulturowych, które umożliwią im sprawne funkcjonowanie w rzeczywistości. Rodzina, jak potwierdzają przeprowadzone badania, wciąż stanowi pierwotne źródło wzorców kulturowych, z których czerpie młody człowiek – i tak być powinno. Jednak rola szkoły, jak wskazują zarówno poczynione analizy, ale i wyniki innych badań, jest w tym zakresie niewystarczająca. Może to świadczyć o niedostatecznej ofercie edukacyjnej szkół związanej z samą realizacją treści regionalnych, sprzyjających tak poznawaniu, jak i promowaniu własnego regionu. Wskazuje to również na konieczność intensyfikacji i przywrócenia metodycznych podstaw edukacji regionalnej. Brak konkretnych rozwiązań w tym zakresie, brak zajęć o określonym profilu w podstawie programowej, nie pomoże przywrócić szkole należnego miejsca edukacji regionalnej. Działalności tej oczywiście nie można ograniczać wyłącznie do szkoły. Nie da się promować wiedzy o regionie, nie uwzględniając ogromnej roli środowiska lokalnego, instytucji, urzędów, organizacji i stowarzyszeń. W tym zakresie zadbać należy o programy edukacji regionalnej, uwzględniające współpracę z tymi środowiskami, tak by edukacja tego typu stała się niejako konsekwencją „[…] metodycznej teorii edukacji regionalnej, która będąc efektem praktyki społecznej, jest niczym innym jak warunkiem koniecznym przetrwania danej wspólnoty kulturowej" (Kożyczkowska 2015: 340). Z perspektywy działalności szkolnej najpilniejszą potrzebą wydaje się zadbanie

o ramy programowe w realizacji takich treści, bowiem aktualne ich rozproszenie i włączenie do programów różnych przedmiotów szkolnych może być powodem tak nisko postrzeganej przez uczniów roli szkoły jako źródła wiedzy o regionie. Koniecznością jest utworzenie przedmiotu szkolnego, który wzmocniłby długotrwałe działania w tym zakresie. Pomogłoby to młodym ludziom przypomnieć, jak ważną rolę w życiu odgrywają wartości dziedzictwa kultury lokalnej, ale przede wszystkim stworzyć lepsze warunki w poznawaniu wiedzy o swoim regionie. Współczesnej szkole należy przywrócić ideę edukacji regionalnej, również jako edukacji obywatelskiej, koniecznej w kształtowaniu kompetencji sprzyjających integracji i otwartości na Innych. Podlaskie szkoły niegdyś przepełniało bogactwo treści regionalnych – wielobarwnych, bo zróżnicowanych – o różnych historiach, tradycjach, obyczajach. Przytoczone powyżej fragmenty badań wstępnych niestety nie potwierdzają takiego stanu rzeczy dzisiaj. Z całą pewnością należy prowadzić dalsze analizy w tym zakresie, poznać opinie większej grupy uczniów, jak i ich nauczycieli, przyjrzeć się również obecnej w szkołach dokumentacji dotyczącej działalności szkoły i innych instytucji w zakresie realizacji treści regionalnych.

Bibliografia

Bartczak J. (2016). *Tożsamość regionalna młodzieży gimnazjalnej na przykładzie gminy Prostki i miasta Wołomin*, [w:] Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 213–226.

Barwiński M. (2014). *Podlasie jako region pogranicza*, „Studia z Geografii Politycznej i Historycznej", t. 3, s. 281–306.

Białous M. (2023). *Edukacja kulturowa młodzieży w województwie podlaskim. Raport badawczy*, Białystok: Laboratorium Badań i Działań Społecznych.

Białous, M., Kiszkiel Ł., Skowrońska M., Sztop-Rutkowska K. (2016). *Edukacja kulturowa w województwie podlaskim. Raport skrócony*, Białystok: Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku.

Jankowski D. (1990). *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy*, [w:] S. Dąbrowski, A Kociszewski, A. Omelianiuk, C. Niedzielski, *Regionalizm*, Ciechanów: Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, s. 101–113.

Jasińska-Kania A., Staszyńska K.M. (red.) (2009). *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Białystok: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.

Jasiński Z. (2021). *Projekt „Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*", „Edukacja Międzykulturowa", nr 2, s. 256–276.

Kowolik P. (1999). *Edukacja regionalna w przedszkolu*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 119–134.

Kożyczkowska A. (2015). *Edukacja kaszubska: rzecz o tym, jak praktyka edukacyjna „zaczepiła i ugruntowała" myślenie pedagogiczne. Przyczynek do namysłu nad teorią praktyki*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 4, s. 326–344.

Kwieciński Z. (2018), *Edukacja wobec blokad systemu kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2, s. 16–31.

Lewowicki T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Lewowicki T. (1995). *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok Wydawnictwo „Trans Humana", s. 13–27.

Lewowicki T. (2011). *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, [w]: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa. Dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 479–503.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (1995), *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2000), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie* (Biblioteczka Reformy, t. 24), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Misiejuk D. (2013). *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana".

Nikitorowicz J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana".

Niktorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nikitorowicz J. (2006). *Edukacja regionalna na pograniczu*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91–112.

Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nikitorowicz J. (2020). *Ku globalnemu paradygmatowi współistnienia kultur w warunkach ustawicznych migracji*, „Kultura i Edukacja", nr 3, s. 17–31.

Ogrodzka-Mazur E. (2019). *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2, s. 11–19.

Petrykowski P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Petrykowski P. (2013). *Dziedzictwo kulturowe a miejsce i czas*, „Studia Edukacyjne", nr 28, s. 93–107.

Podlaskie poznajemy bezpiecznie – podsumowano akcje turystyczne samorządu województwa, „Podlaskie.eu", 19.06.2024, https://podlaskie.eu/st/podlaskie-poznajemy-bezpiecznie--podsumowano-akcje-turystyczne--samorzadu-wojewodztwa.html [dostęp: 27.04.2025].

Sacharczuk J. (2020). *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Sobecki M. (2016). *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Sobecki M. (2018). *Wielowymiarowe poczucie tożsamości społeczno-kulturowej. Idea i badanie. Perspektywa pedagogiczna*, „Kultura i Edukacja" nr 3, s. 85–103.

Synak B. (2000). *Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 47–54.

Szczepański M.S. (1999). *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych*, [w:] A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, Łódź–Ciechanów: Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury w Ciechanowie, s. 7–17.

Szwarc A. (2014a). *Rola i miejsce treści kulturowych w procesie kształcenia na przykładzie podlaskich gimnazjów*. „Ars inter Culturas", nr 3, s. 171–178.

Szwarc A. (2014b). *Wielokulturowe lekcje w gimnazjum na pograniczu kulturowym – na przykładzie szkół w województwie podlaskim*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 96–111.

Szwarc A. (2022). *Edukacja regionalna w opinii uczniów szkół podstawowych – komunikat z badań*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika", t. 43, nr 1, s. 79–97.

Szymański M.J. (2021). *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 21–35.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Alina Szwarc
Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Nauk o Edukacji
e-mail: a.szwarc@uwb.edu.pl

Beata Szurowska
ORCID: 0000-0003-3372-5684
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Rozwijanie tożsamości narodowej jako ważny element procesu edukacyjnego w przedszkolu

Developing National Identity as an Important Element of Kindergarten Education

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the importance of early patriotic education and to explore its influence on children's development. Specifically, it investigates how six-year-olds form their understanding of the concept of "homeland." The study identifies children's initial definitions of this concept and analyzes how exposure to literary works on patriotism shapes their conceptions and overall knowledge of their homeland. A qualitative research strategy was employed, using an educational experiment in which literary texts served as indirect stimuli. The participants were 50 preschool children aged six. Their definitions of "homeland" were analyzed twice—before and after exposure to selected literary works—to assess how these stimuli affected their understanding. The data was analyzed using thematic analysis, supported by the MAXQDA 22 tool. The findings show that engaging preschool children with literature on patriotism not only enhanced their conceptual understanding of "homeland," but also stimulated cognitive curiosity, encouraged reflective thinking, and inspired actions related to patriotic values.

KEYWORDS
homeland, national identity, patriotic education, literature, preschool education

SŁOWA KLUCZOWE
ojczyzna, przedszkole, tożsamość narodowa, wychowanie patriotyczne, literatura

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.005
Nadesłano: 21.03.2025
Zaakceptowano: 07.05.2025

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie wczesnej edukacji patriotycznej i rozwijanie tożsamości narodowej u dzieci w wieku przedszkolnym. W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było ustalenie, w jaki sposób dzieci sześcioletnie opisują ojczyznę i jakie kategorie definicyjne najczęściej pojawiają się w ich wypowiedziach oraz w jaki sposób zapoznanie przedszkolaków z utworami literackimi na ten temat zmienia ich sposób budowania definicji i wiedzy na temat ojczyzny. W badaniu zastosowano jakościową strategię badawczą, wykorzystując eksperyment z użyciem pośrednich stymulatorów literackich zgodnie z koncepcją Lwa Wygotskiego. Pośrednimi stymulatorami były wiersze o tematyce związanej z pojęciem ojczyzny. Eksperyment objął grupę 50 dzieci sześcioletnich. Analizę przeprowadzono dwukrotnie – przed i po zastosowaniu literackich bodźców, aby zbadać ich wpływ na poziom rozumienia pojęcia „ojczyzna". Dane analizowano metodą analizy tematycznej, wspomaganą narzędziem MAXQDA 22. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że wiersze na temat ojczyzny znacząco zmieniły zarówno sposób definiowania pojęcia „ojczyzna" przez dzieci, jak również przyczyniły się do rozbudzenia ciekawości poznawczej, były inspiracją do refleksji i działań o charakterze propatriotycznym.

Wstęp

Postępujące procesy związane z globalizacją stawiają przed edukacją (w tym również wychowaniem małego dziecka) nowe zadania, których celem jest kształtowanie postaw patriotycznych, zakorzenienie w małej i dużej ojczyźnie oraz rozwijanie poczucia przynależności do narodu. Rozwijanie kompetencji w wymienionym powyżej zakresie jest bardzo ważnym zadaniem edukacyjnym, ponieważ będą one stanowić dla małego Polaka solidny fundament kształtowania postawy obywatelskiej człowieka otwartego i odpowiedzialnego również za dużą ojczyznę (Ziemię), którą charakteryzuje więź z ludźmi innych narodowości (bez uprzedzeń związanych z wyglądem, wyznaniem, tradycją, kulturą). Człowiek prezentujący taką postawę będzie odczuwał przynależność do wspólnoty, łącząc się z innymi w działaniach na rzecz pokoju, ochrony środowiska, eliminowaniu głodu, biedy i chorób.

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie wczesnej edukacji patriotycznej i rozwijanie tożsamości narodowej u dzieci w wieku

przedszkolnym oraz prezentacja wyników badań. W badaniach zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego w wariancie naturalnym (zgodnie z założeniami eksperymentu formującego, który wywodzi się z koncepcji Lwa S. Wygotskiego, który nazywał to podejście metodą eksperymentalno-genetyczną, a jej kluczową techniką była m.in. metoda podwójnej stymulacji – polegająca na wprowadzeniu do sytuacji zadaniowej dodatkowego bodźca, umożliwiającego badanym wytworzenie nowego sposobu rozwiązania problemu (Veresov 2014; Blunden 2011; Wygotski 1989; Filipiak 2012). Jest to specyficzna forma interwencji badawczej, której celem jest jednoczesne wywołanie zmiany rozwojowej i jej analiza (Engeström 2011). Z kolei w tradycji rosyjskiej Piotr Galpierin i Nina Talizina rozwijali tę metodologię, traktując eksperyment formujący jako połączenie oddziaływania pedagogicznego z eksperymentem naukowym – badacz wprowadza nowe czynniki (wskazówki, zadania, narzędzia) i obserwuje, jak wpływają one na ukształtowanie się danej czynności umysłowej (Romashchuk 2023; Talyzina 2023). W badaniu udział wzięło 50 dzieci w wieku sześciu lat. Badane pojęcie „ojczyzna" było definiowane dwukrotnie – przed wprowadzeniem pośrednich stymulatorów literackich oraz po ich zastosowaniu. Bodźcem eksperymentalnym były wybrane teksty literackie (wiersze), które miały pełnić funkcję pośredniego stymulatora w kształtowaniu rozumienia badanego pojęcia przez dzieci. W przeprowadzonych badaniach zastosowano jakościową strategię badawczą, wykorzystując analizę tematyczną opracowaną przez Virginię Braun i Victorię Clarke (2006). Do analizy danych zastosowano oprogramowanie komputerowe MAXQDA 22, które umożliwiło systematyczne kodowanie, organizację oraz wizualizację materiału empirycznego. Zastosowanie MAXQDA 22 pozwoliło również na ilościową prezentację wyników, obejmującą m.in. częstość występowania poszczególnych tematów. Wykorzystanie elementów ilościowych stanowiło triangulację metodologiczną, podnosząc wiarygodność i przejrzystość prezentowanych rezultatów. Zamieszczone zostały również wypowiedzi dzieci (definicje) w wieku przedszkolnym, a także wskazówki i najważniejsze zasady dotyczące organizacji i realizacji celów edukacyjnych zmierzających do rozwijania tożsamości narodowej małego dziecka i budowania fundamentu pod edukację wielokulturową, co warunkuje dobre funkcjonowanie człowieka we współczesnej przestrzeni społecznej.

Wprowadzenie do problematyki badań

Świadomość narodowa jest bardzo ważna szczególnie w dobie globalizacji, która według Jerzego Bogdanienko (2002: 159) określana jest poprzez procesy i zjawiska polityczne, gospodarcze i społeczne, wyrażające się wzrostem różnego rodzaju powiązań między różnorodnymi podmiotami życia gospodarczego niezależnie od ich przynależności narodowej, a także wynikające z tego wzajemne oddziaływania we wszystkich sferach życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Podobnie termin ten definiuje Marian Kempny (1998: 241) jako „tworzenie się «jednego świata» czy jednego społeczeństwa na skutek procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur". W dobie globalizacji należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie poczucia tożsamości, która w naukach społecznych rozpatrywana jest w odniesieniu do grup społecznych; jest budowana dzięki doświadczeniom społecznym, które to mają być zintegrowane w spójny system (Mamzer 2002: 50). W kształtowaniu tożsamości człowieka ważne jest zarówno poczucie własnej odrębności, jak i umiejętność dostrzegania odrębności (w tym również znaczenia „inności" dla rozwoju jednostki i wspólnoty) oraz etapowość i ciągłość nabywania określonych kompetencji społecznych, co warunkuje kreacje tożsamości dojrzałej, składającej się z trzech ważnych komponentów: tożsamości narodowej, europejskiej i uniwersalnej (globalnej i ogólnoludzkiej). Wymienione powyżej komponenty kształtowane są na poszczególnych etapach rozwoju człowieka, a kolejność rozwijania wymienionych powyżej tożsamości (wraz z kompetencjami społecznymi i postawami obywatelskimi) powinna decydować o organizacji wychowania patriotycznego w placówkach oświatowych w taki sposób, by bazując na stosunku i powinnościach do rodziny, małej i dużej ojczyzny (Polski), zapewnić ciągłość humanistyczno-antropologiczną wychowania obywatelskiego zorientowanego na problemy Europy, świata i planety Ziemi. Podstawą do myślenia o tym, w jaki sposób organizować proces wychowawczo-dydaktyczny w zakresie treści narodowych w przedszkolu mogą stać się słowa Jerzego Kłoczowskiego (2002: 114), który mówi, że „Świadomość polską, narodową, możemy utrzymać dzisiaj w świecie globalizacji tylko nawiązując mądrze do tysiącletniej reedycji i wiążąc ją mocniej

z kulturą europejską, której część od początku stanowimy. Wspólnota Unii Europejskiej ma służyć naszej kulturze. […] Ludzie wszędzie zaczynają doceniać swoje korzenie kulturowe. Widać jak ludzie «bez korzeni» kulturowych łatwo się gubią wobec zagrożeń. Muszą mieć też coraz mocniejsze oparcie o większe, szersze ramy, o ramy lokalne i narodowe, wspólnoty religijne i inne. […] Nasza świadomość kultura, nasza tysiącletnia ciągła tradycja polsko-europejska, stanowią dziś nasz największy kapitał".

Na tym tle niezwykle ważne jest pojęcie ojczyzny wraz z jej odrębnością kulturową oraz postawami psychicznymi członków narodu. Pojęcie to definiowane jest różnie w zależności od nurtu i podejścia – od socjologicznego, przez psychologiczne, pedagogiczne, publicystyczne do politycznego. W aspekcie wychowania małego dziecka warto zwrócić uwagę na definicję podaną przez Stanisława Ossowskiego (1984: 17–18), który podkreśla, że „Ojczyzna – to nie jest pojęcie geograficzne, które można scharakteryzować bez odwoływania się do postaw psychicznych jakiejś zbiorowości. Obszar jakiś staje się ojczyzną o tyle tylko, o ile istnieje zespół ludzki, który odnosi się doń w pewien sposób i pewien sposób kształtuje jego obraz. Wówczas dla tego zespołu ów szmat rzeczywistości zewnętrznej nabiera swoistych wartości, które go czynią ojczyzną. […] Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. […] Cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości". Oczywiście nieodzownym elementem, który pozwala każdemu narodowi utrzymać swoją tożsamość jest patriotyzm, który Jan Paweł II (2005: 71–72), opisuje jako „umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próbą dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna. […] Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka jest też wielkim obowiązkiem".

W nawiązaniu do przedstawionych powyżej opisów i definicji wydaje się oczywiste, że należy rozważać pojęcia i czynniki związane z ojczyzną nie tylko na gruncie materialnym i konkretnym, ale również psychicznym i duchowym, co rodzi konieczność budzenia określonych uczuć już u dzieci w wieku przedszkolnym, ponieważ właśnie te wczesne doznania emocjonalne będą stanowić istotę

wychowania patriotycznego i rozwijania tożsamości małego Polaka. Podsumowując, bardzo ogólnie można stwierdzić, że tożsamość narodowa to odczuwanie wspólnoty z własnym narodem. Należy podkreślić, że to właśnie poczucie tożsamości narodowej, budowane na rdzennym zakorzenieniu, czyni człowieka członkiem narodu, stanowi istotę wychowania patriotycznego, które pozwala na realizację założeń edukacyjnych zmierzających do kształtowania postaw otwartości i szacunku (wpisując się tym samym w założenia edukacji do międzykulturowej). Temat ten wielokrotnie podejmował w swoich rozważaniach o wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości kulturowej Jerzy Nikitorowicz (2011: 9–10), podkreślając znaczenie świata zakorzenienia, który (określany jako „etnocentryzm świata oswojonego") jest według cytowanego autora etnocentryzmem naturalnym, „[…] wynika on z osadzenia kulturowego, z przejmowanego dziedzictwa, z pierwszej socjalizacji; to naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury nieświadomie poprzez «zanurzenie» w niej i «nasiąkanie» jej wartościami". W sposób bardzo podobny zwracają uwagę na omawiany aspekt inny autorzy, między innymi Alina Szczurek-Boruta (2017: 197): „Kształtowanie tożsamości wielowymiarowej wymaga przede wszystkim kulturowego zakorzenienia – internalizacji wartości, przekonań, powiązanych z nimi wzorów zachowań wyznaczających kompetencje do uczestniczenia we wspólnocie (wspólnotach); działań edukacyjnych oraz wsparcia polityki oświatowej" oraz Jolanta Muszyńska (2014: 92), dla której „zakorzenienie jednostki w określonym miejscu jest swoistym kapitałem społecznym, dzięki któremu wytworzone więzi […] społeczne są zarówno dobrem prywatnym, jak i dobrem publicznym".

Powyższe rozważania prowadzą do stwierdzenia, że pojęcia związane z wychowaniem patriotycznym stanowią bardzo złożoną, wieloaspektową kategorię społeczno-moralną i w związku z tym rozwijanie tożsamości narodowej u małych dzieci powinno również być organizowane w sposób integrujący wiele ważnych czynników oraz pozwalający dziecku w naturalny sposób rozwijać więź emocjonalną z ojczyzną i narodem. Jest to bardzo ważne (i często brakujące) ogniwo wczesnej edukacji, ponieważ brak solidnego fundamentu budowanego dzięki zakorzenieniu w rodzimej kulturze, tradycji i historii prowadzi do destrukcji i wyjałowienia osobowościowego oraz uniemożliwia kształtowanie postaw społecznych warunkujących

wielowymiarowe funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie. Przedszkolaki kształtują swoje postawy przede wszystkim przez naśladowanie (na początku rodziców i członków rodziny, potem nauczycieli, rówieśników i innych osób z najbliższego otoczenia), powtarzając określone zachowania, które stają się elementem czynnościowym danej postawy. Tadeusz Mądrzycki (1977: 53) wyjaśnia ten fakt następująco: „Wiele postaw dziecka kształtuje się od uformowania składnika behawioralnego poprzez naśladowanie innych osób. W ten sposób kształtują się postawy moralne, religijne, uprzedzenia rasowe i szereg innych postaw". Niestety, obserwacja zajęć w przedszkolach oraz rozmowy z nauczycielami pozwalają przypuszczać, że treści o charakterze patriotycznym nie zawsze są realizowane w sposób prawidłowy, który ma szanse zaowocować ukształtowaniem określonych postaw patriotycznych u dzieci i stać się fundamentem rozwijania tożsamości narodowej. Nauczyciele często ograniczają się do wymogów określonych w podstawie programowej, skupiając uwagę na przekazywaniu określonej wiedzy. Takie podejście do realizacji treści narodowych w przedszkolu wynika z wąskiego rozumienia wychowania patriotycznego (którego nie można izolować od przyrody, literatury, sztuki, domu rodzinnego, tradycji, kultury oraz narodowego języka i bez działań pozwalających rozwijać postawę obywatelską oraz poczucie przynależności do kolejnych grup społecznych, które tworzą naród).

Trzeba również pamiętać o tym, że „ojczyzna" jest dla małego dziecka pojęciem trudnym, abstrakcyjnym, dlatego rozwijając uczucia patriotyczne należy pamiętać o specyfice rozwoju przedszkolaków i tworzyć sytuacje edukacyjne, które ułatwią im poznawanie Polski w sposób dostosowany do ich możliwości percepcyjnych (Ratyńska 1991). Poza tym w wieku przedszkolnym kompetencje komunikacyjne dzieci są nadal w fazie intensywnego rozwoju. W konsekwencji mogą one doświadczać trudności z werbalizacją oraz definiowaniem pojęć, co wynika zarówno z ograniczonego zasobu słownictwa, jak i z procesu doskonalenia umiejętności logicznego i kontekstowego budowania wypowiedzi ustnej (Szurowska 2023).

Założenia metodologiczne badań własnych

W procesie rozwijania tożsamości narodowej małego dziecka niezwykle ważna jest literatura, szczególnie poezja, która dzięki swojej formie wpisuje się w specyfikę poznawania świata przez przedszkolaków, łącząc elementy poznawcze z uwrażliwieniem na piękno języka i z silnym pobudzeniem emocjonalnym. Dlatego podczas realizacji badań, wykorzystane zostały dwa utwory literackie „Ojczyzna" oraz „Jestem Polakiem", które różniły się tematyką oraz formą lirycznego przekazu (Szurowska, Tichy 2011: 53; Szurowska, Tichy 2012: 68).

Cel badań

Głównym celem badań było określenie znaczenia literatury dziecięcej, rozumianej jako pośredni stymulator literacki, w procesie kształtowania pojęcia „ojczyzna" oraz wiedzy i postaw patriotycznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Szczególnie istotne było ustalenie, w jaki sposób kontakt dzieci z wybranymi utworami literackimi (wierszami) wpływa na ich sposób definiowania pojęcia „ojczyzna", jak zmienia się ich wiedza na ten temat, a także, jak literatura może oddziaływać na rozwój refleksji i zainteresowania dzieci tematyką patriotyczną.

Założenia szczegółowe

Na podstawie przyjętych założeń sformułowano następujące zadania badawcze[1]:

1. Określenie, w jaki sposób dzieci sześcioletnie definiują pojęcie „ojczyzna" przed wprowadzeniem literackich bodźców stymulujących.

1 Ze względu na interwencyjny charakter badań, wynikający z zastosowania eksperymentu, zdecydowano się na sformułowanie zadań badawczych zamiast tradycyjnych problemów badawczych. Zadania te precyzyjniej określają kolejne etapy procedury badawczej, umożliwiając systematyczne planowanie, realizację oraz ocenę działań eksperymentalnych. Taka forma pozwala lepiej dostosować strukturę badania do charakteru interwencji oraz ułatwia analizę efektów podejmowanych działań, szczególnie w przypadku badań zorientowanych na zmianę.

2. Analiza zmian ilościowych i jakościowych występujących w definicjach pojęcia „ojczyzna" formułowanych przez dzieci po zapoznaniu się z utworami literackimi o charakterze pośredniego bodźca stymulującego.
3. Zidentyfikowanie tematów i kategorii najczęściej występujących w spontanicznych wypowiedziach dzieci dotyczących ojczyzny.
4. Zweryfikowanie, w jaki sposób wprowadzenie utworów literackich wpływa na proces tworzenia definicji pojęcia „ojczyzna", zmieniając wiedzę oraz podejście dzieci do tego pojęcia.
5. Określenie, w jaki sposób utwory literackie mogą pełnić rolę bodźca rozwijającego ciekawość poznawczą, refleksyjność oraz inicjującego działania propatriotyczne u przedszkolaków.

Strategia badawcza i metoda badań

Badania zostały przeprowadzone zgodnie z jakościową strategią badawczą, wykorzystując metodę eksperymentu pedagogicznego w odmianie naturalnej – formującej, opartej na koncepcji Lwa S. Wygotskiego, dotyczącą kształtowania pojęć za pomocą bodźców literackich. Eksperyment obejmował dwukrotny pomiar poziomu rozumienia pojęcia „ojczyzna" przez dzieci sześcioletnie:

- Pomiar początkowy (pretest) – opis pojęcia przed interwencją.
- Pomiar końcowy (posttest) – definicje tworzone przez dzieci po wprowadzeniu bodźców literackich (wierszy).

W eksperymencie wykorzystano literaturę dziecięcą – zestaw wierszy o tematyce patriotycznej, które stanowiły pośrednie stymulatory literackie. Celem było sprawdzenie, czy kontakt z tekstami literackimi prowadzi do zmian jakościowych w sposobie myślenia oraz definiowania przez dzieci pojęcia „ojczyzna"[2].

2 Eksperyment badawczy przeprowadzono w sposób nieinwazyjny, z zachowaniem pełnej anonimowości uczestników, poprzez nadanie im kodów identyfikacyjnych (identyfikatory płci i numery: Dz.1, Dz.2, Ch.1, Ch.2). Realizacja badania była zgodna z obowiązującymi wytycznymi metodologicznymi, zakładającymi dążenie do osiągnięcia celu poznawczego w sposób respektujący prawa i podmiotowość dziecka oraz uwzględniający jego rozwój psychofizyczny i specyfikę funkcjonowania (Szurowska 2023: 229–241; Makaruk, Włodarczyk, Wójcik 2013: 7–20; Sławińska 2019: 109–123).

Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 50 dzieci sześcioletnich uczęszczających do placówki przedszkolnej.

Metoda analizy danych

Dane jakościowe zebrane podczas eksperymentu poddano analizie z zastosowaniem metody analizy tematycznej według procedury Braun i Clarke (2006). Proces ten został wsparty komputerowym narzędziem do analizy danych jakościowych MAXQDA 22, które umożliwiło systematyczne kodowanie, kategoryzację oraz ilościową analizę danych (częstość pojawiania się poszczególnych tematów).

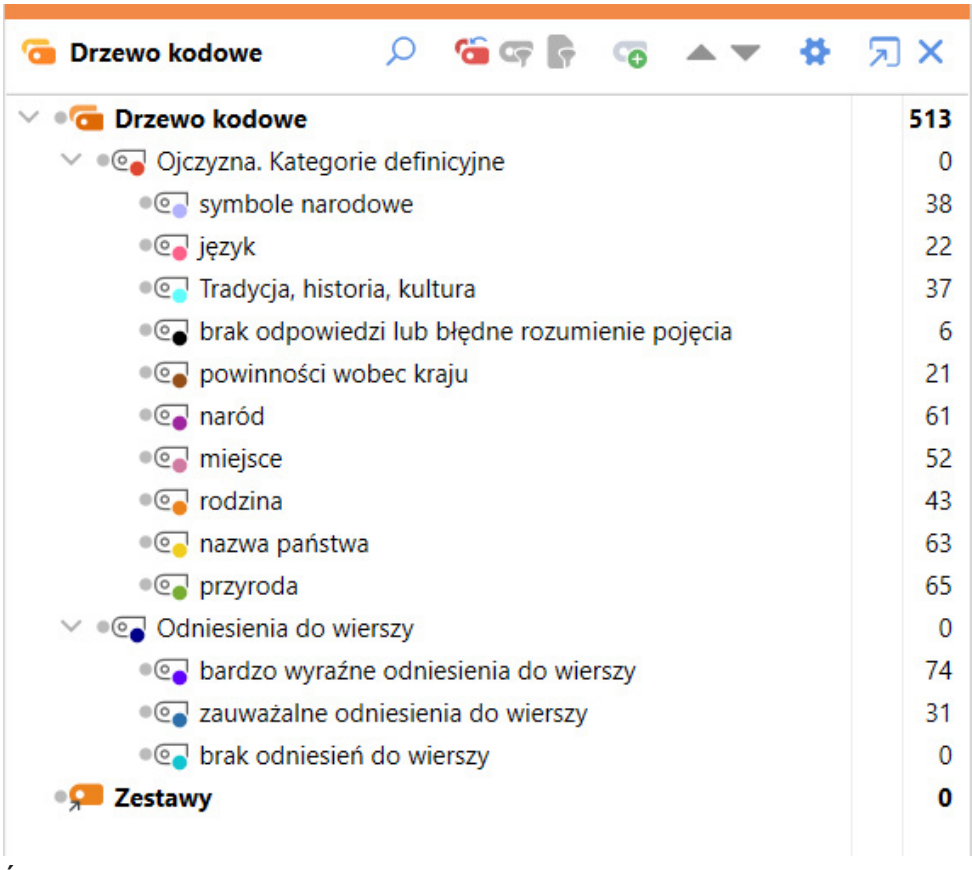
Etapy analizy danych obejmowały:

- Zapoznanie się z transkrypcjami wypowiedzi dzieci.
- Wstępne kodowanie danych.
- Grupowanie kodów w kategorie i podkategorie definicyjne.
- Ilościowe zestawienie częstości występowania poszczególnych kategorii definicyjnych.
- Porównanie jakościowych i ilościowych danych sprzed i po zastosowaniu bodźców literackich.
- Ostateczną interpretację wyników i wyciągnięcie wniosków dotyczących wpływu bodźców literackich na sposób definiowania przez dzieci pojęcia „ojczyzna".

Wyniki badań własnych w kontekście ich dyskusji

Wykorzystanie programu MAXQDA 22 pozwoliło na skodyfikowanie wypowiedzi przedszkolaków. Na tej podstawie powstało „Drzewo kodowe" (hierarchiczny zapis kategorii definicyjnych pojęcia ojczyzna oraz kody odniesień do wierszy).

Ilustracja nr 1. Drzewo kodowe (strukturalny zapis kategorii definicyjnych)



Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

Przypisanie kodów poszczególnym fragmentom wypowiedzi oraz dodanie zmiennych stało się podstawą do dokonywania szczegółowych analiz zgromadzonych danych. Analiza wypowiedzi pozwala na stwierdzenie, że dzieci w wieku przedszkolnym potrafią zauważyć fundamentalne, najważniejsze elementy związane z trudnym pojęciem „ojczyzna". Wyodrębnione kategorie definicyjne, które występowały w wypowiedziach przedszkolaków, to: naród, język, miejsce, rodzina, symbole narodowe, powinności wobec kraju, przyroda, tradycja, historia i kultura, nazwa państwa. Kategorie, które pojawiały się w wypowiedziach dzieci najczęściej, to przyroda, nazwa państwa, naród i miejsce. Jednak należy podkreślić, że zarówno wiedza,

jak i poczucie przynależności do ojczyzny jest zależne od działań osób dorosłych. W wypowiedziach przedszkolaków pojawiały się takie sformułowania: „Ja wiem, co to jest ojczyzna. Tata mi pokazywał", „Na domu mojej babci i dziadka wisi polska flaga. Dziadek ją powiesił na święta", „Byliśmy tam (w Muzeum Narodowym – dopisek autora) z naszą panią z przedszkola", „Babcia opowiada mi polskie bajki i legendy", „Tata mi czyta polskie książki". Dlatego nauczyciel, realizując treści i zadania z zakresu wychowania patriotycznego, powinien posiadać nie tylko określoną wiedzę oraz umiejętności (pozwalające na tworzenie sytuacji edukacyjnych dostosowanych do możliwości rozwojowych małego dziecka), ale również prezentować postawę szacunku wobec wartości narodowych, swoją więź z polską kulturą, tradycją, sztuką oraz wrażliwość na piękno ojczystej przyrody. Równie ważne jest jego osobiste poczucie przynależności do narodu oraz również odpowiedzialność za środowisko lokalne tworzące małą ojczyznę.

Porównanie wypowiedzi przedszkolaków przed i po przeczytaniu oraz omówieniu wierszy o tematyce patriotycznej pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że utwory literackie pomagają w realizacji celów z obszaru edukacji patriotycznej[3]. We wszystkich wypowiedziach dzieci po przeczytaniu wierszy pojawiły się nowe kategorie definicyjne pojęcia „ojczyzna", co wyraźnie obrazują poniższe zestawienia.

3 Należy pamiętać, że aby utwór literacki mógł skutecznie pełnić funkcję dydaktyczno-wychowawczą, jego dobór powinien być uzależniony nie tylko od tematyki, lecz również od specyfiki rozwoju dzieci. Tekst powinien być dostosowany do ich możliwości percepcyjnych, a zarazem angażować emocjonalnie, skłaniać do refleksji oraz inspirować do podejmowania różnorodnych działań.

Ilustracja nr 2. Kategorie definicyjne w wypowiedziach dzieci na temat ojczyzny przed przeczytaniem wierszy

Tabele krzyżowe

	Grupa dokumentów Ojczyzna.wypowiedzi przed przeczytaniem wierszy	Płeć = Ch	Płeć = D	Suma
Ojczyzna. Kategorie definicyjne				
symbole narodowe	11	3	8	22
język	6	4	2	12
Tradycja, historia, kultura	11	3	8	22
brak odpowiedzi lub błędne rozumi	6	6		12
powinności wobec kraju	7	4	3	14
naród	14	7	7	28
miejsce	22	14	8	44
rodzina	8	2	6	16
nazwa państwa	21	9	12	42
przyroda	5		5	10
Odniesienia do wierszy				
bardzo wyraźne odniesienia do wier				
zauważalne odniesienia do wierszy				
brak odniesień do wierszy				
SUMA	111	52	59	222
N = Dokumenty/Uczestnicy	50 (100,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)	50 (100,0%)

Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

W wypowiedziach dzieci przed przeczytaniem wierszy najczęściej pojawiały się opisy ojczyzny związane z miejscem (22 razy) i nazwą państwa (21 razy). Przyroda jako kategoria definicyjna pojawiała się tylko w wypowiedziach dziewczynek (5 razy). Brak definicji lub błędne rozumienie pojęcia „ojczyzna" zanotowano tylko w grupie chłopców (6 badanych). Wiele wypowiedzi było krótkich, jednozdaniowych, z jedną lub dwiema kategoriami definicyjnymi.

Ilustracja nr 3. Kategorie definicyjne w wypowiedziach dzieci na temat ojczyzny po przeczytaniu wierszy

Tabele krzyżowe

	Grupa dokumentów Ojczyzna.wypowiedzi po przeczytaniu wierszy	Płeć = Ch	Płeć = D	Suma
Ojczyzna. Kategorie definicyjne				
symbole narodowe	27	11	16	54
język	16	8	8	32
Tradycja, historia, kultura	26	9	17	52
brak odpowiedzi lub błędne rozumi				
powinności wobec kraju	14	9	5	28
naród	47	26	21	94
miejsce	30	13	17	60
rodzina	35	14	21	70
nazwa państwa	42	20	22	84
przyroda	60	27	33	120
Odniesienia do wierszy				
bardzo wyraźne odniesienia do wier	74	36	38	148
zauważalne odniesienia do wierszy	31	10	21	62
brak odniesień do wierszy				
Σ SUMA	402	183	219	804
# N = Dokumenty/Uczestnicy	50 (100,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)	50 (100,0%)

Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

W wypowiedziach dzieci po przeczytaniu wierszy najczęściej pojawiały się opisy ojczyzny związane z przyrodą (60 razy) i narodem (47 razy). Nie zanotowano braku wypowiedzi lub wypowiedzi, w których dzieci błędnie rozumiały pojęcie „ojczyzna". Porównując wypowiedzi dziewczynek i chłopców, można zauważyć, że dziewczynki częściej definiowały ojczyznę wymieniając kategorię „rodzina" (21 razy), podczas gdy wypowiedziach chłopców kategoria ta pojawiła się tylko 14 razy. Również „tradycja, historia, kultura" wymieniona została 17 razy przez dziewczynki i tylko 9 razy przez chłopców. „Powinności wobec kraju" nie pojawiały się często, ponieważ zanotowano je tylko w 14 wypowiedziach, ale stanowczo częściej wymieniali je chłopcy (9 razy) niż dziewczynki (5 razy).

Poniżej przedstawione zostały przykłady wypowiedzi dzieci, które przed przeczytaniem wierszy nie potrafiły zdefiniować pojęcia „ojczyzna" (nie definiowały lub ich definicje wskazywały, że nie rozumieją jeszcze znaczenia tego słowa). Utwory literackie pomogły im przyswoić sobie informacje na temat ojczyzny, co stało się podstawą budowania struktury sytemu wiedzy na ten temat (literą „a" oznaczono wypowiedzi przed, literą „b" – wypowiedzi po przeczytaniu wierszy).

a. *Ojczyzna, to nie wiem, jeszcze się tego nie uczyłem nigdy.*
b. *Ojczyzna to znaczy Polska. Jestem Polakiem, to znaczy, że mieszkam w Polsce z Polakami. Mówię po polsku. Lubię pory roku. Najbardziej lubię lato, bo mi się podoba.*

a. *Ojczyzna jest w kościele, jak ludzie mówią, że ojcze nasz, to oni znają ojczyznę.*
b. *Ojczyzna to Polska. Tu mieszkam w bloku i mamy tu nasz dom. Moja mama i tata i ja mówimy po polsku i oglądamy po polsku w telewizji. Teraz jest pora roku wiosna. Lubię jesień, bo zbieramy kasztany i liście są kolorowe. Zimy nie lubię. Przedszkole jest w Polsce. Kościół też jest w ojczyźnie.*

Poza tym można zauważyć, że wypowiedzi dzieci po przeczytaniu utworów były dłuższe, bardziej uporządkowane, spójne i nacechowane emocjonalnie, czego przykładem mogą być zacytowane poniżej definicje dzieci, które przed przeczytaniem wierszy opisywały pojęcie „ojczyzna" bardzo krótko, najczęściej z jedną kategorią definicyjną.

a. *Ojczyzna to Polska.*
b. *Ojczyzna moja nazywa się Polska. Mieszkają tu Polacy z całą rodziną i dziećmi. Dzieci mówią od razu po polsku, bo się tutaj urodziły. Lubię w Polsce kwiatki, ptaki i jabłka. I jest ładnie, widać przez okno pory roku, bo w Polsce są ładne pory roku.*

a. *Moja ojczyzna to jest Polska.*
b. *Ojczyzna to ziemia Polaków. I pachnie, i jest rano rosa. To Polska. W Polsce są pory roku po kolei, teraz jest wiosna, po wiośnie lato, po lacie jesień. Jak jesień się skończy, to spadną wszystkie kolorowe liście i zostaną tylko igły na choince i jest zima. Polska ma flagę, hymn i orzełka. Można o Polsce napisać ładny wiersz, bo Polska jest ładna.*

Analizując wypowiedzi dzieci, które już przed przeczytaniem wierszy wymieniały w swoich definicjach oprócz nazwy państwa inne istotne dla Polski kategorie definicyjne, można zauważyć, że po przeczytaniu utworów wzbogaciły swoje opisy o nowe elementy, dokonując jednocześnie uporządkowania wiedzy na temat ojczyzny

(oczywiście w sposób charakterystyczny dla dziecięcego rozumowania i na miarę swoich możliwości rozwojowych, które w przypadku niektórych dzieci można ocenić wyżej niż u pozostałych; przykłady takich wypowiedzi zostały zaprezentowane poniżej).

a. *Dziadek mi powiedział, że inna jest ojczyzna jak jest wojna, a inna bez wojny. Ojczyzna to ziemia, a na niej to wszystko – lasy, pola, miasta i nawet małe wioski, i każdy dom, i nawet stodoła też. I jak jest wojna, to ojczyzna jest wtedy, gdy się jej broni. Tej ziemi i lasu, i pola, i nawet tej stodoły, bo jest na ojczyźnie. A jak nie ma wojny, to też się coś robi, ale nie pamiętam. A już wiem – wtedy się pracuje w swojej pracy, sieje się więcej lasu, buduje nowe miasta i jak jest stary dom i stara stodoła to się buduje nowe, ładniejsze.*
b. *Polacy mają ojczyznę. Ona nazywa się Polska. To jest kraj, duży i bardzo ładny. Na wiosnę zieleni się trawka, krążą bociany i chodzą na jednej nodze po łące, bo szukają żabek, ale żabki już przygotowują koncert. Tak było napisane w tym wierszu, który nam pani czytała. Jesienią jest bardzo kolorowo, bo w sadzie są jabłka, gruszki i śliwki, a w lesie kolorowe liście. Polacy kochają swój kraj i mają czołgi, żeby walczyć na granicy jak będzie wojna. I ciągle coś nowego budują, ciągle są nowe domy i bloki, żeby było ładniej.*

a. *Ojczyzna jest bardzo stara i dawna. Można to oglądać w skansenie i muzeum. Tam są stare garnki i łóżka i studnia, bo tak Polacy żyli w ojczyźnie kiedyś, dawno to było. I domy były wtedy małe, białe i miały dachy ze słomy. Nie było samochodów, tylko wozy i konie.*
b. *Ojczyzna to ziemia Polaków. Ziemia pachnie, raz pachnie kwiatkami, jak jest wiosna, na jesień może pachnąć, jak liście spadają i leżą na ziemi i kasztany. W Polsce są różne pory roku. Polacy mają biało-czerwoną flagę. W Polsce można powiesić flagę na domu albo na bloku, albo na pomniku. Czasem ktoś ma album i zdjęcia ojczyzny. Widziałam ładny album ojczyzny w muzeum. Tam są domy, jak widziałam w skansenie. Ojczyzna była zawsze, już bardzo dawno. Cieszę się, że mam Polskę, ojczyznę, bo jest ładna i można nawet napisać wiersz i zrobić zdjęcie, jak się coś spodoba.*

Szczególnie interesujący jest dziecięcy sposób nadbudowywania i porządkowania wiedzy na temat ojczyzny w oparciu o nowe

doświadczenia i informacje. Można bowiem zauważyć, że starsze przedszkolaki (w charakterystyczny dla siebie sposób uczenia się) powracają spiralnie do treści, które były już im znane i uzupełniają je o nowe informacje. W zależności od dojrzałości dziecka wypowiedzi te są zróżnicowane pod kątem spójności i uporządkowania, ale widać wyraźnie, że wszystkie dzieci w swoim budowaniu definicji dążą do logicznego opisu, świadomie łącząc pewne elementy treściowe (przyswojone i nowe), co świadczy o dojrzałości i samodzielności myślenia (potwierdzając tym samym, że małego dziecka nie można sprowadzać do roli biernego odbiorcy wiedzy). Można również zauważyć, że w swoich definicjach dzieci zawsze nawiązują do własnych doświadczeń, co również potwierdza specyfikę funkcjonowania przedszkolaka i powinno być wyznacznikiem konstruowania programów i pomocy edukacyjnych w tym obszarze wspomagania rozwoju dziecka.

Pojawiają się też bardzo często wyraźne lub zauważalne odniesienia do wierszy (dzieci definiują ojczyznę wymieniając elementy opisane w utworach własnymi słowami lub wprost cytując fragmenty wierszy). Najczęściej pojawiającym się dłuższym cytowaniem jest fragment „Cieszę się, że jestem Polakiem", który powtórzony został w całości przez siedmiu przedszkolaków. Należy jednak dodać, że w większości dziecięcych wypowiedzi po przeczytaniu wierszy pojawiają się zwroty podobne do cytowanego lub parafrazy nawiązujące do emocjonalnego stosunku podmiotu lirycznego do Polski, np.: „Cieszę się, że mam Polskę, ojczyznę, bo jest ładna", „Lubię moją ojczyznę". „Cieszę się, że mam ojczyznę", „Lubię, że jestem Polakiem". „Lubię mieszkać w Polsce", „Cieszę się, że w Polsce się urodziłam i tu mieszkam", „Cieszę się, że w Polsce się urodziłam".

Warto również zwrócić uwagę na zachowanie dzieci i wybór działań podczas swobodnej zabawy w przedszkolu, ponieważ wyraźnie można zaobserwować w nich nawiązanie do przeczytanych utworów literackich. W dniu przeczytania i omówienia wierszy przedszkolaki bardzo często siadały przy stolikach i rysowały „ojczyznę" z wiersza. Analiza rysunków pozwala na stwierdzenie, że dzieci w wieku przedszkolnym umieszczają w swoich pracach to, co jest dla nich szczególnie ważne (co zapamiętały, ponieważ podobał im się dany fragment poetyckiego opisu, był ciekawy, nawiązywał do ich własnych doświadczeń itp.). Najczęściej w pracach dzieci pojawiały się wymienione w wierszach elementy charakterystyczne dla polskiej przyrody

oraz świąt, rodzina i symbole narodowe. W kolejnych dniach po przeczytaniu wierszy można było zauważyć duże uwrażliwienie w szerokim (wielozmysłowym) obszarze edukacji patriotycznej. Podczas spacerów, bez inspiracji ze strony nauczyciela, dzieci zwracały uwagę na przyrodę, podkreślając, że jest to „przyroda polska", np. „Liście są zielone, bo teraz jest w Polsce wiosna. Proszę pani, przyjdziemy tutaj jesienią, żeby zobaczyć, że jest polska jesień na liściach?", „W Polsce najładniej pachnie wiosna, nawet to drzewo pachnie, bo ma na wiosnę kwiaty".

Inspiracje wierszami można też było zauważyć również w innych działaniach. Na przykład jedna z dziewczynek zauważyła w sklepie naklejki z polską flagą, poprosiła rodziców o kupienie, a potem przyniosła do przedszkola i powiedziała: „Jesteśmy Polakami, bo tak było w wierszu napisane, to kupiliśmy polskie flagi. Ja sobie przykleję na swojej szafce. Mam dużo i mogę też dać innemu dziecku, też sobie może przykleić". Wszystkie dzieci w grupie wyraziły taką chęć i przedszkolaki przykleiły z dumą flagi na swoich szafkach. Inne działania dotyczyły np. propozycji (wychodzących od dzieci) wykonania albumu grupowego (nawiązanie do albumu z wiersza), spaceru do parku, gdzie stoi pomnik, czy posprzątania w przedszkolnym ogródku, „żeby w Polsce było ładnie i czysto". Poza tym dzieci (w przedszkolu i w domu) zadawały dużo pytań związanych z Polską, co zaowocowało organizowaniem sytuacji edukacyjnych, podczas których miały okazję pozyskiwać informacje do budowania wiedzy o ojczyźnie. Można więc stwierdzić, że utwory poetyckie spełniają swoją rolę edukacyjną na wymienionych wcześniej dwóch poziomach: poznawczym, dostarczając informacji niezbędnych do lepszego rozumienia pojęcia ojczyzna i budowania systemu wiedzy na jej temat, oraz emocjonalnym, który umożliwia rozwijanie uczuć patriotycznych, więzi z narodem i jest ważnym elementem kształtowania pożądanych postaw społecznych i obywatelskich.

Wnioski

Dzieci sześcioletnie definiują pojęcie „ojczyzna" na podstawie następujących kategorii definicyjnych: naród, język, miejsce, rodzina, symbole narodowe, powinności wobec kraju, przyroda, tradycja, historia i kultura oraz nazwa państwa. Najczęściej pojawiające się

kategorie w wypowiedziach dzieci to przyroda, nazwa państwa, naród oraz miejsce.

Zastosowanie pośrednich stymulatorów literackich (wierszy) znacząco wpłynęło na rozumienie i sposób definiowania pojęcia „ojczyzna" przez dzieci:

- Dzieci, które w pierwszej próbie nie potrafiły podać definicji ojczyzny, w drugiej próbie formułowały opisy, wykorzystując kategorie zaczerpnięte bezpośrednio z wierszy, takie jak przyroda czy tradycja.
- Definicje wszystkich dzieci zostały wzbogacone w drugiej próbie o nowe kategorie definicyjne pojawiające się w utworach literackich.
- Pierwotne definicje dzieci często były modyfikowane przez dodawanie nowych elementów oraz łączenie ich z już posiadaną wiedzą.

Ponadto zastosowane utwory literackie rozbudziły ciekawość poznawczą dzieci, zwiększyły ich zainteresowanie polską przyrodą, kulturą oraz tradycjami. Literatura zainspirowała również dzieci do działań o charakterze artystycznym, w których wykorzystywały motywy z poznanych wierszy, oraz skłoniła je do odwoływania się do własnych doświadczeń w rozmowach na temat symboli narodowych i tradycji. Dzieci podczas spacerów zwracały uwagę na piękno polskiego krajobrazu, co świadczy o zwiększeniu ich świadomości narodowej i estetycznej.

Uzyskane wyniki sugerują potrzebę kontynuowania badań nad tym istotnym aspektem edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W odniesieniu do opisywanych badań warto je również pogłębić o dodatkową analizę jakościową i wykorzystanie triangulacji metodologicznej, np. poprzez ustalenie korelacji między poszczególnymi kategoriami definicyjnymi czy jakościową analizę różnic między wypowiedziami chłopców i dziewczynek. Takie działania umożliwią lepsze poznanie badanego zjawiska oraz świadome projektowanie programów wychowania patriotycznego, uwzględniających specyfikę percepcyjną dzieci w wieku przedszkolnym oraz współczesne realia społeczno-kulturowe.

Podsumowanie

W dobie globalizacji należy myśleć o tym, do jakiego jutra przygotowujemy dziecko; w jakim świecie będzie musiało się ono odnaleźć. Już dziś wiemy, że będzie to świat otwarty, w którym człowiek z pewnością nie będzie zamknięty w obrębie swojego kraju. Jednak ta gotowość do stawania się obywatelem świata to nie tylko nauka języka obcego, poznawanie obcych kultur i rozwijanie tolerancji wobec inności. To także, a może przede wszystkim, zakorzenienie i rozwijanie tożsamości narodowej, czyli mocne osadzenie dziecka w polskości: tradycji, obyczajowości, języku, przyrodzie, kulturze i historii. W rozważaniach na temat wychowania patriotycznego należy pamiętać, że współcześnie słowo „patriotyzm" odkrywamy w nowych znaczeniach, dlatego „winien on być oparty na odpowiedzialności za wspólnotę, niewykluczający nikogo, krytyczny wobec historii i jednocześnie zachowujący szacunek do dziedzictwa przodków" (Nikitorowicz 2011: 14). Równie ważna jest świadomość znaczenia „wychowania do pokoju". Wielokrotnie zwracał na to uwagę Jan Paweł II (1978), mówiąc: „Rodzice i wychowawcy, pomagajcie dzieciom i młodzieży doświadczać pokoju w tysiącach codziennych czynności, które są na ich miarę, w rodzinie, w szkole, w zabawie, w stosunkach koleżeńskich, w pracy zespołowej, we współzawodnictwie sportowym, w wielorakich formach wymagających nawiązania i przywrócenia przyjaźni". Dlatego w organizacji procesu edukacyjnego w przedszkolu nie może zabraknąć działań ukierunkowanych na poznawanie kultury, tradycji i historii innych narodów, ponieważ dzięki temu dzieci wyraźniej zauważają i odczuwają polską odrębność – wydarzenia, obyczaje, krajobraz, dzieła artystyczne, czyli to wszystko, co na tle innych państw czyni Polskę krajem innym i wyjątkowym. Jednocześnie potrafią docenić piękno związane z przyrodą, kulturą i tradycją narodową innych państw. To pozwala wychowywać do patriotyzmu wolnego od nacjonalizmu i narodowościowego szowinizmu, wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw wobec odmienności, uczy tolerancji, budzi ciekawość poznawczą i otwartość na świat, co w dobie globalizacji warunkuje dobre funkcjonowanie w szeroko rozumianej wielokulturowej przestrzeni społecznej.

Bibliografia

Blunden A. (2011). *Vygotsky on the Development of Concepts* (Chapters 13 & 14 of *Concept. A Critical Approach*), https://www.ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/Vygotsky_on_the_Development_of_Concepts.pdf [dostęp: 26.01.2025].

Bogdanienko J. (2002). *Zarys koncepcji, metod i problemów zarządzania*, Toruń: Wydawnictwo Dom Organizatora.

Braun V., Clarke V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*, „Qualitative Research in Psychology", t. 3, nr 2, s. 77–101, https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Engeström Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*, „Theory & Psychology", t. 21, nr 5, s. 598–628, https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jan Paweł II (1978). *Orędzie na XII Światowy Dzień Pokoju. „Osiągniemy pokój – wychowując do pokoju"*, https://papiez.wiara.pl/doc/378706.Osiagniemy-pokoj-wychowujac-do-pokoju-1979 [dostęp: 21.12.2024].

Jan Paweł II (2005). *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Znak.

Kempny M. (1998). *Globalizacja*, [w:] Z. Bokszański, A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1: *A–J*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 241–242.

Kłoczowski J. (2002). *Patriotyzm polski w długim trwaniu*, [w:] *Patriotyzm wczoraj i dziś*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności, s. 105–117.

Makaruk K., Włodarczyk J., Wójcik S. (2013). *Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", t. 12, nr 3, s. 7–20.

Mamzer H. (2002). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mądrzycki T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Muszyńska J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Nikitorowicz J. (2011). *Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne", t. 17, s. 7–17.

Nikitorowicz J. (2012). *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, „Wychowanie w Rodzinie", t. 5, s. 67–82.

Ossowski S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ratyńska H. (1991). *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Romashchuk A.N. (2023). *Activity-based Approach to the Teaching and Psychology of Insightful Problem Solving: Scientific Concepts as a Form of Constructive Criticism*, „Psychology in Russia: State of the Art", t. 16, nr 3, s. 14–29, https://doi.org/10.11621/pir.2023.0302

Sławińska M. (2019). *Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. Na przykładzie badania grupy przedszkolnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", t. 22, nr 2(86), s. 109–123.

Szczurek-Boruta A. (2017). *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne", t. 30, s. 195–209.

Szurowska B. (2023). *Dziecko jako uczestnik badań naukowych – specyfika prowadzenia badań z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] F. Szlosek (red.), *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Trafność i rzetelność badań naukowych*, Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sieć Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, s. 229–241.

Szurowska B., Tichy B. (2011). *Skarby. Klasa 1. Podręcznik. Część 1*, Warszawa: Wydawnictwo Juka.

Szurowska B., Tichy B. (2012). *Skarby. Klasa 2. Podręcznik. Część 1*, Warszawa: Wydawnictwo Juka.

Talyzina N.F. (2023). *On the Mastery of Elementary Geometric Concepts*, „Psychology in Russia: State of the Art", t. 16, nr 3, s. 3–13, https://doi.org/10.11621/pir.2023.0301

Veresov N. (2014). *Experimental-genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost*, „Cultural-Historical Psychology", t. 10, nr 4, s. 121–130, https://doi.org/10.17759/chp.2014100409

Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Beata Szurowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie
Instytut Pedagogiki
e-mail: bszurowska@aps.edu.pl

Kinga Majchrzak-Ptak
ORCID: 0000-0001-8616-9824
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Semiofory w uniwersyteckich przestrzeniach z perspektywy tworzenia warunków do wielozakresowej transmisji międzykulturowej. Studium porównawcze

Universities' Semiophores from the Perspective of Creating Conditions for Multilevel Intercultural Transmission: A Comparative Study

KEYWORDS
semiophores, University of Vienna, Stockholm University, Julius-Maximilians University of Würzburg, Vilnius University, intercultural education, (non)memory, intercultural transmission

SŁOWA KLUCZOWE
semiofory, Uniwersytet Wiedeński, Uniwersytet Sztokholmski, Uniwersytet Juliusza i Maksymiliana w Würzburgu, Uniwersytet Wileński, edukacja międzykulturowa, (nie) pamięć, transmisja międzykulturowa

ABSTRACT

The study of academic semiophores makes it possible to map collective academic memory and, in doing so, to define the frameworks of thinking and acting of those connected with it. For this reason, the subject of the article is semiophores related to the past of selected European universities. The article presents the results of a comparative ethnographic study based on the analysis and interpretation of data collected through (self)observation and the examination of secondary sources. The research focused on questions such as: What is the nature of semiophores located in university spaces? What is their importance in the architectural, social, cultural, and educational

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.006
Nadesłano: 09.03.2025
Zaakceptowano: 08.08.2025

dimensions of the university, particularly from the perspective of intercultural transmission? The findings suggest that universities demonstrate a responsible approach to commemorating their past. At the same time, however, the body of semiophores at these universities is marked by a certain homogeneity in the scope of commemorated content, which has educational implications. This homogeneity results in a lack of optimization in the use of material spaces of memory for achieving multilevel intercultural transmission.

ABSTRAKT

Materialne, tworzone intencjonalnie miejsca pamięci związane z przeszłością określonej zbiorowości, stanowią nie tylko jeden z elementów jej pamięci kulturowej, równocześnie współuczestniczą w procesie permanentnego (re)konstruowania tej pamięci poprzez stwarzanie warunków do uczenia się jej. Dlatego uznać można, że prowadzenie poszukiwań dotyczących uczelnianych semioforów pozwala dokonać mappingu akademickiej pamięci zbiorowej, określić specyfikę zarówno jej, jak i instytucji, dla której tożsamości pamięć ta jest fundamentem i tworzywem, wyznaczając ramy myślenia i działania obcujących z nią podmiotów. Przedmiotem opracowania są semiofory związane z przeszłością wybranych europejskich uniwersytetów. Artykuł prezentuje wyniki osadzonych w schemacie etnograficznym badań porównawczych, bazujących na analizie i interpretacji danych zgromadzonych dzięki m.in. (auto)obserwacji i przeszukiwaniu źródeł wtórnych, zogniskowanych wokół pytań: Jaka jest specyfika semioforów zlokalizowanych w przestrzeni uniwersyteckiej? Jakie znaczenia mają semiofory w architektonicznej, społecznej, kulturowej i dydaktycznej przestrzeni uniwersyteckiej w perspektywie transmisji międzykulturowej? Przeprowadzone poszukiwania pozwalają wnioskować, że uczelnie wyższe odznaczają się odpowiedzialnym podejściem do upamiętniania swojej przeszłości, ale także że zbiór uniwersyteckich semioforów cechuje pewna homogeniczność, co ma swoje implikacje edukacyjne. Skutkuje bowiem brakiem optymalizacji w zakresie wykorzystania materialnej przestrzeni pamięci w realizacji wielozakresowej transmisji międzykulturowej.

Wprowadzenie

Obserwacja złożonej i ambiwalentnej specyfiki współczesnego świata w sposób jednoznaczny uzmysławia, że tworzenie warunków do wielozakresowej transmisji międzykulturowej poprzez realizację

założeń szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej, stwarzającej przestrzeń do rozwoju kompetencji umożliwiających dalsze samodzielne doskonalenie się w tym zakresie, stanowić powinno pedagogiczną normę na wszystkich etapach kształcenia. Z jednej strony bowiem immanentnym elementem dzisiejszej rzeczywistości są wielkoskalowe migracje ludności, wywołane już nie tylko przez czynniki społeczno-ekonomiczne, rozwój technologii czy wydarzenia o charakterze geopolitycznym, takie jak wojny, ale i coraz powszechniejsze oraz gwałtowniejsze klęski żywiołowe związane ze zmianami klimatycznymi. Z drugiej strony mamy obecnie do czynienia z podejmowaniem w różnych krajach (także w Polsce) działań w obszarze tzw. aktywnej polityki historycznej/pamięci, związanych z nasilaniem się konserwatyzmu, nostalgicznym powrotem do nacjonalizmu (zob. Gensburger, Lefran 2020; Mendel 2018). Z perspektywy budowy pozytywnych relacji (między)kulturowych istotne jest, że praktyki te prowadzą do niechęci wobec obcych, nieufności do Innego, katalizowanej przez populistów wykorzystujących ludzkie obawy i lęk przed nieznanym oraz wiążących m.in. niestabilną sytuację ekonomiczną z obecnością migrantów.

Przeciwdziałanie wskazanym tendencjom poprzez opracowanie sposobów działania sprzyjających przygotowaniu jednostki do krytycznego odbioru treści i refleksyjnego bycia w świecie jest możliwe dzięki prowadzeniu badań poświęconych zamierzonemu upamiętnianiu, a tym samym odkryciu specyfiki i kierunku rozwoju ram zbiorowych (nie)pamięci, w których konstruowana jest pamięć osobnicza, będąca podstawą do budowania wyobrażenia o własnej biografii i kulturze, a w konsekwencji bazą tożsamości (ponad)jednostkowej, rzutującej na nasze wybory i podejmowane aktywności. To właśnie inicjowanie pedagogicznych poszukiwań poświęconych edukacyjnemu potencjałowi miejsc pamięci stwarza warunki do odpowiedzi na sformułowane przez Jerzego Nikitorowicza (2018: 59) pytanie: „Jak, ukazując przynależność religijną, historię i losy narodów, osiągnięcia i porażki, kształtować poczucie dumy i godności w kontekście przemian i dokonań współczesnych?". Równocześnie działania te stanowią fundament poznawczy do tworzenia programów dydaktycznych przygotowujących do wielopłaszczyznowego, inkluzyjnego i bazującego na dialogu rozliczania się z przeszłością w teraźniejszości dla przyszłości (zob. Grzybowski 2011; Nikitorowicz 2020).

Rama teoretyczno-metodologiczna poszukiwań dotyczących uniwersyteckich semioforów

Mając na uwadze wychowawcze znaczenie relacji człowieka i miejsca (Mendel 2006) oraz osąd, że uniwersytet jest punktem (w materialnej i symbolicznej przestrzeni), o którego istocie decyduje nierozłączny związek z zasobami pamięci kulturowej ludzkości (Assmann 2003), czyli że jest on zarówno strażnikiem szeroko rozumianej pamięci, jak i jej producentem oraz dystrybutorem (Górniewicz 2016), w niniejszym tekście przedstawiam interdyscyplinarne rozważania odnoszące się do semioforów związanych z przeszłością wybranych europejskich uniwersytetów. Ukazuję zatem rozważania wpisujące się w teoretyczno-metodologiczne ramy szerszego projektu badawczego, w obrębie którego dokonałam autorskiego zaadaptowania terminologii zaproponowanej przez Krzysztofa Pomiana (2006) na potrzeby konceptualizacji kategorii badawczej w pedagogice. W efekcie skoncentrowałam się na przedmiotach uznawanych w danej społeczności za nośniki znaczeń i wartości, łączących wymiar semiotyczny z wymiarem materialnym, czyli na obiektach, które z założenia pełnić mają rolę miejsc pamięci, i tak są przygotowywane i/lub prezentowane, aby skupiać uwagę na upamiętnianych przez nie treściach – nie pełniąc przy tym żadnej innej funkcji (np. tablica pamiątkowa) lub zachowując również funkcję użytkową (np. ławeczka upamiętniająca określoną osobę). Innymi słowy, zajęłam się dostępnymi zmysłom elementami rzeczywistości, będącymi reifikacją precyzyjnie wyselekcjonowanej pamięci instytucji, urzeczywistnieniem jej treści.

Uznałam, że uniwersyteckie semiofory współuczestniczą w procesie permanentnego (re)konstruowania pamięci poprzez stwarzanie warunków do (auto)edukacji, z których można, ale nie trzeba skorzystać. Miejsca te potraktowałam jako materiał źródłowy, będący fragmentem formalnego ujęcia uczelnianej pamięci, niemający obligatoryjnego charakteru, ale eksponowany tak, aby zachęcać do zapoznania się z nim i zinternalizowania jego ładunku afektywno-informacyjnego. Rozpatrywałam je w kategoriach obiektów, które przez swoją formę i treść budują wyobrażenie o kodzie kulturowym, z jakiego wyrasta określona wspólnota akademicka. Wyznaczają one bowiem zbiór postaci/wydarzeń znaczących, godnych zapamiętania, a zatem symboli i wartości, z którymi należy się identyfikować,

a równocześnie brać pod uwagę określając relacje danej kultury z innymi kulturami.

W zakresie transmisji międzykulturowej za kluczową w kontekście rozważań dotyczących świadomego zagospodarowywania przestrzeni pamięci uznałam możliwość praktycznej realizacji celów edukacji międzykulturowej poprzez stworzenie optymalnych warunków oddziaływania otoczenia na człowieka w różnych okresach życia. Moim zdaniem wyznaczanie z rozmysłem spektrum uczelnianych ram materialnej pamięci zbiorowej za pośrednictwem ustanawiania przemyślanych pod względem treści i formy semioforów może pozwolić na doświadczenie przez (młodych) dorosłych efektywnego procesu uczenia się funkcjonowania w wielokulturowym świecie zachodzącego w trzech wskazanych przez Nikitorowicza (2018) zakresach: pierwszym, związanym z akceptacją i nadawaniem znaczeń kulturze odziedziczonej; drugim, w którym poznawanie kultury własnej i innych zorientowane jest na prowadzony w duchu wolności i odpowiedzialności rozwój własny, formułowanie indywidualnych autodefinicji; trzecim, odnoszącym się do otwartego nastawienia wobec przedstawicieli odmiennych kultur, opartego na dostrzeganiu elementów łączących, wspólnych, ideowych mianownikach oraz na dialogiczności. Dlatego też działania ukierunkowane na wzmocnienie edukacyjnego potencjału uniwersyteckich semioforów w duchu dydaktycznych potrzeb i preferencji (młodych) dorosłych mogą stworzyć grunt do przygotowania ich do: traktowania obecności odmienności jako czynnika wzbogacającego, dostrzeżenia znaczenia przyjmowania perspektywy interakcjonistycznej, odrzucenia wartościującego rozpatrywania innych kultur na rzecz optyki opisowej, zakwestionowania etnocentryzmu i socjocentyzmu, ale i budzenia czujności wobec wszelkich działań mogących przyczynić się do ich promowania (Grzybowski 2011; Nikitorowicz 2020; Stepaniuk 2021).

W warstwie metodologicznej przeprowadzone poszukiwania osadziłam w ramach schematu etnograficznego (Rubacha 2008), wspartego zgromadzeniem danych za pomocą: obserwacji etnograficznej, wywiadów oraz rozmów ze studentami i pracownikami uniwersytetów, obserwacji zdarzeń krytycznych, przeszukiwania źródeł wtórnych, dokumentacji fotograficznej. W przypadku analiz dotyczących miejsc pamięci szczególnie cennym źródłem informacji okazały się wykonane w czasie pobytów studyjnych zdjęcia, które mogą stanowić nie tylko wizualny zapis przeszłości, ale też źródło wiedzy poznawczej

i refleksji, gdyż zgodnie ze słowami Idy Wentzel-Winther (2006: 140): „Trzymanie w ręku aparatu ma jakiś wpływ na człowieka; sprawia, że zaczyna postrzegać świat jako spektrum fragmentów, które ma z niego wybrać. Może uwypuklić niektóre fragmenty, zaaranżować przedstawione przedmioty i wpleść w tę rzeczywistość nieco osobistego świata. Jednocześnie umożliwia innym ogląd pewnego fragmentu wyabstrahowanej codzienności".

Dotychczas dzięki przeprowadzonym wizytom studyjnym pozyskałam materiał badawczy dotyczący: Uniwersytetu Wiedeńskiego (Universität Wien, UW) (Majchrzak-Ptak, Szostkiewicz 2023), Uniwersytetu Sztokholmskiego (Stockholms universitet, SU) (Majchrzak-Ptak 2021a), Uniwersytetu Juliusza i Maksymiliana w Würzburgu (Julius-Maximilians-Universität Würzbur, JMUW) (Majchrzak-Ptak 2021b) oraz Uniwersytetu Wileńskiego (Vilniaus universitetas, VU) (Majchrzak-Ptak 2022)[1]. Katalogowanie semioforów funkcjonujących w obszarze wskazanych uczelni ograniczyłam do obiektów zlokalizowanych w powszechnie dostępnych przestrzeniach architektonicznych (np. w obrębie korytarzy, klatek schodowych, wejść do budynków, bibliotek, sal pamięci), celowo zrezygnowałam z tych ukrytych, tj. znajdujących się w pomieszczeniach dostępnych tylko dla wąskiego gremium ludzi o specjalnych uprawnieniach, a zatem nośników pamięci o mniejszym liczebnie/społecznie oddziaływaniu autodefinicyjnym. Wyszukiwanie miejsc pamięci spełniających przyjęte kryteria zawsze rozpoczynałam bezpośrednio

1 Wizyta badawcza w Uniwersytecie Wiedeńskim miała miejsce w dniach 10–30.10.2022 roku w ramach grantu NCN – Miniatura 5 na realizację projektu pt. „Semiofory w przestrzeniach Smoleńska i Smoleńskiego Uniwersytetu Państwowego". Ze względu na niezależne ode mnie czynniki o charakterze geopolitycznym grant ten zrealizowany został w Austrii. Wizytę badawczą w Uniwersytecie Wileńskim zrealizowałam w dniach 11.06–8.07.2021 roku w ramach grantu na realizację projektu pt. „Sites of Memory in the Spaces of Vilnius University. The Ethnographic Study", otrzymanego w wyniku rozstrzygnięcia konkursu Debiuty 2, organizowanego w ramach programu Inicjatywa Doskonałości. Dane dotyczące Uniwersytetu Juliusza i Maksymiliana w Würzburgu zgromadziłam w dniach 16–31.10.2020 roku dzięki stypendium Polskiej Misji Historycznej w Würzburgu na realizację projektu „Sites of Memory in the Spaces of Julius Maximilian University of Würzburg. The Ethnographic Study". Natomiast w dniach 3–28.02.2020 roku na Uniwersytecie Sztokholmskim realizowałam poszukiwania w ramach projektu badawczego „Sites of Memory in the Spaces of Stockholm University. The (Auto)ethnographic Study".

po przybyciu do miasta, w którym znajduje się dana wszechnica. Teren badań stanowiła dla mnie cała uniwersytecka infrastruktura wpisana w szerszą strukturę urbanistyczną, skoncentrowana głównie w ramach kampusów, ale także znajdująca się poza ich obrębem. Tym samym piętro po piętrze sprawdzałam wszystkie budynki należące do określonej uczelni, jak również teren wokół nich. Działanie to miało ograniczyć spektrum przedzałożeń i umożliwić doświadczanie uniwersyteckich przestrzeni (pamięci) w sposób najbardziej zbliżony do jak najszerszego grona osób, które obcują z nimi przy okazji realizacji określonych celów edukacyjnych i/lub zawodowych, stopniowo ucząc się poszczególnych ich elementów, czyniąc je własnymi, czyli umiejscawiając. Dlatego też prowadząc eksplorację dotyczące wybranych uczelni wyższych systematycznie odkrywałam, fotografowałam i opisywałam poszczególne nośniki pamięci, które spełniały założenia przyjętej definicji, a następnie dokonywałam ich kategoryzacji. Aktywności te doprowadziły do zidentyfikowania na badanych uniwersytetach następującej liczby obiektów mieszczących się w spektrum wyznaczonych kryteriów: SV – 37; JMUW – 76; VU – 115; UW – 332 (przy czym zbiór 164 spośród nich znajduje się w obrębie dziedzińca arkadowego Uniwersytetu Wiedeńskiego, zbudowanego na wzór włoski, stanowiącego centrum głównego budynku uczelni i będącego swoistą izbą pamięci).

Natomiast przeprowadzona na potrzeby niniejszego artykułu semantyczna i semiotyczna analiza zgromadzonych danych, odnosząca się do warstwy materialnej i znaczeniowej, została podporządkowana poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Jaka jest specyfika semioforów zlokalizowanych w przestrzeni uniwersyteckiej? Jakie znaczenia mają semiofory w architektonicznej, społecznej, kulturowej i dydaktycznej przestrzeni uniwersyteckiej w perspektywie założeń transmisji międzykulturowej?

Wyniki badań własnych

Z przeprowadzonych przeze mnie poszukiwań wynika, że z perspektywy tworzenia przestrzeni do wielozakresowej (auto)edukacji międzykulturowej za szczególnie istotne uznać można kilka zasadniczych cech semioforów znajdujących się na terenach uniwersytetów objętych przeze mnie poszukiwaniami. Odnosząc się do ich obecności

w przestrzeni architektonicznej, można zauważyć, że charakteryzują się one zróżnicowaniem w zakresie formy, przy czym heterogeniczność ta jest zasadniczo zamknięta w bardzo klasycznych ramach, ma wybiórczy charakter, jest wyłącznie epizodyczna i w określonych przypadkach oscyluje wokół fasadowości, gdyż nie zmienia obowiązującej normy.

Za innowacyjność w sposobie zagospodarowywania materialnej przestrzeni pamięci, dającej szansę na przekaz wiedzy korespondujący z preferencjami odbiorców, już oswojonych z technologią i przez jej pryzmat odczytujących rzeczywistość, można uznać zabieg opatrywania wybranych semioforów kodami QR. Został on zastosowany w obu przebadanych uczelniach niemieckojęzycznych. W przypadku UW rozwiązanie to użyte zostało odnośnie do 164 nośników pamięci znajdujących się na terenie dziedzińca arkadowego. Po zeskanowaniu stosownych kodów dostępne są opisy osób uhonorowanych. Zawierają one m.in. informację o obecnej przynależności państwowej miejsca urodzenia określonej osoby, które w owym czasie, ze względu na warunkowana historyczne, było integralną częścią terytorium Austrii. Działanie to odebrać można jako próbę zerwania z praktykami mocarstwowymi, czyniącą zadość kulturowej złożoności opresyjnych tworów geopolitycznych, których Austria była w przeszłości częścią. Prezentowany zabieg może uzmysławiać, że dziedzictwo uczelni zostało wypracowane przez wiele nacji i zbudowane na umiejętności współdziałania przedstawicieli wielu kultur, którzy ze swojego zróżnicowania uczynili atut, źródło inspiracji, a nie zarzewie sporu. Natomiast w JMUW opisywane działanie zastosowano w ramach projektu „Plaques in Honour of Eminent Scholars" („Tablice upamiętniające wybitnych uczonych"), aby ułatwić dostęp do treści (w tym w j. angielskim) zamieszczonych na platformie będącej częścią strony internetowej uczelni, a dotyczących osób (37 spośród 50) upamiętnionych za pomocą zlokalizowanych w przestrzeni miasta tablic znajdujących się na fasadach budynków (należących do uniwersytetu teraz i w przeszłości) związanych z działalnością tych osób.

Istnienie wskazanej, progresyjnej technologicznie, fakultatywnej metody przekazu jest wyłącznie przejawem postępowego odstąpienia od obowiązującej reguły, niedającej gwarancji skorzystania z niej. W rozpatrywanych uczelniach w sferze upamiętnia generalną

praktyką jest bowiem nadal zamieszczanie przy większości semioforów w postaci pomieszczeń czyjegoś imienia albo tych mających charakter wizerunkowy (popiersi czy portretów – obrazów i fotografii), a zatem najpowszechniejszych form materialnego upamiętniania, wyłącznie zdawkowych informacji na temat osób, których pamięci są one dedykowane, tj. imię i nazwisko, okres życia czy funkcja. Okazało się także, iż na badanych kampusach semiofory w postaci portretów czy pomników pozbawione były jakiejkolwiek informacji dotyczącej upamiętnianej przez nie persony, co było dla mnie impulsem/pretekstem do inicjowania dialogu z napotkanymi w czasie ich oglądania/analizowania/katalogowania członkami społeczności akademickiej. Poza jednym przypadkiem (studentką trzeciego roku astronomii, zaczepioną w budynku Wydziału Astronomii UW, która bez trudności rozpoznała „Pana Keplera" – jak sama go zatytułowała) przebieg i wynik rozmów z zagadniętymi przeze mnie w tych okolicznościach respondentami obnażał brak wiedzy na temat materialnej przestrzeni pamięci, z którą na co dzień obcują. Indagowane osoby równocześnie zadeklarowały, że przypadkowe ze mną spotkanie uświadomiło im, iż dotychczas mijały bezrefleksyjnie uniwersyteckie semiofory, poprzestając na przeświadczeniu – jak same zaznaczały – że dedykowane są „komuś ważnemu". Z perspektywy prowadzonych poszukiwań stwierdzenie to jest istotne, dowodzi bowiem siły oddziaływania akademickich miejsc pamięci o tradycyjnym charakterze, zachodzenia procesu przyswajania określonych schematów odczytywania rzeczywistości w efekcie obcowania z nimi.

Przyczyny braku lub niedostatku wiedzy dotyczącej uniwersyteckich miejsc pamięci o tradycyjnym charakterze wśród członków społeczności akademickiej, co potwierdza również analiza danych zgromadzonych w czasie prowadzenia bardziej zorganizowanych wywiadów z jej przedstawicielami i przedstawicielkami, są złożone. Za jedną z nich można uznać brak planowanych działań dydaktycznych konstruowanych wokół edukacyjnego potencjału tego typu miejsc. Przeszukiwanie dokumentów, w tym programów nauczania i sylabusów poszczególnych kierunków studiów, pozwala wnioskować, że wyjątek od tej reguły stanowi tylko UW, gdzie wokół celowo ustanowionych materialnych miejsc pamięci obywają się zorganizowane praktyki edukacyjne, ale one adresowane są tylko do

chętnych[2]. Działanie to jednak na tle innych uczelni i tak stanowi źródło dobrych praktyk w zakresie spożytkowywania pedagogicznego potencjału tego typu nośników.

Na poziomie formy brak także zróżnicowania w zakresie języka napisów będących integralnymi elementami poszczególnych semioforów. Z reguły są to języki narodowe, bez żadnej alternatywy – rzeczywistej czy wirtualnej, co utrudnia zapoznanie się z ich treścią osobom spoza danego kręgu językowego, nie służy kulturowej otwartości i inkluzyjności oraz jest zaskakujące, biorąc pod uwagę powszechne obecnie dążenia uczelni do umiędzynaradawiania. Celowo ustanowione nośniki pamięci z inskrypcją w języku innym niż ojczysty występują w badanych uniwersytetach sporadycznie: UW – po łacinie – 18, ukraińskojęzyczne – 1, angielskojęzyczne – 1, francuskojęzyczne – 1, w języku inuktitut – 1[3]; US – po łacinie – 3, angielskojęzyczne – 1, czeskojęzyczne – 1. W JMUW, poza wspomnianymi już obiektami opatrzonymi kodami QR, dającymi dostęp do anglojęzycznych opisów, w postaci materialnej funkcjonuje 9 semioforów po łacinie. Na uwagę w tym względzie zasługuje natomiast VU. Znajdują się tu miejsca pamięci z opisami w języku:

---

2 Na terenie UW znajdują się liczne plakaty, które uświadamiają, jak wziąć udział w tematycznym zwiedzaniu uczelni, w tym poświęconym problematyce związanych z nią na przestrzeni czasu kobiet, osób nieheteronormatywnych czy Żydów. Trasy wiodą szlakiem określonych semioforów. Ale też ze wspomnianych materiałów informacyjnych można się dowiedzieć, jak pobrać aplikację umożliwiającą samodzielne odkrywanie przeszłości uczelni dzięki skanowaniu kodów QR umieszczonych przy poszczególnych materialnych miejscach pamięci i dających dostęp do treści zarówno o tych obiektach, jak i wydarzeniach oraz osobach przez nie upamiętnianych.

3 Trzy ostatnie języki, czyli angielski, francuski i inuktitut (j. eskimoski) występują na tablicy informacyjnej przy rzeźbie Inuksus „Nunavut" [nasz kraj]. Jest to instalacja znajdująca się przy budynku Centrum Studiów Kanadyjskich, wykonana przez Sama Pitsiulaka. Inuksuks to duże kamienne rzeźby, których Inuici (dawniej zwani „Eskimosami") do dziś używają jako nośników informacji, które można również odczytywać jako symboliczne znaki drogowe, wskazujące m.in. tereny łowieckie. Są one formą eskimoskiego semioforu, gdyż przypominają, że w danym miejscu byli już ludzie. Dlatego są traktowane z dużą estymą przez kolejne pokolenia. Po francusku, angielsku i w j. inuktitut zapisano wyłącznie nazwę rzeźby, imię i nazwisko jej autora oraz informację, że została ona odsłonięta w 1999 roku przez ówczesnego premiera Kanady Jeana Chrétiena. Reszta zamieszczonych na tablicy informacji (opis jej znaczenia i genezy) jest w j. niemieckim.

angielskim – 5 (w tym 2 o charakterze zbiorczym[4]: zabytkowy gmach Kościoła św. Jana i Biblioteki Głównej, gdzie poszczególne obiekty znajdujące się w tych budynkach opatrzone są tabliczkami w j. litewskim i angielskim, co może mieć związek z turystyczną funkcją wskazanych gmachów), francuskim – 1, węgierskim – 1, polskim – 12 oraz inskrypcją łacińską – 17 i greką – 2. Przy czym miejsca polskojęzyczne są głownie historyczną pozostałością, która nie została usunięta. Po odzyskaniu przez Litwę niepodległości w wileńskim uniwersytecie powstały tylko dwa nośniki pamięci opatrzone napisami w języku polskim. Pierwszym z nich jest znajdujące się w gmachu Instytutu Stosunków Międzynarodowych i Nauk Politycznych Audytorium Konstytucji 3 Maja. Drugim jest znajdująca się w budynku rektoratu VU tablica upamiętniająca dotychczasowych rektorów uczelni. Na tej tablicy lituanizacji nie poddano wyłącznie nazwisk rektorów Uniwersytetu Stefana Batorego. Można to zinterpretować jako symboliczne wyrażenie dezaprobaty wobec aktu przejęcia w okresie międzywojennym przez władze polskie miasta i uczelni. Jest to tym bardziej znaczące, gdy weźmiemy pod uwagę, że na semioforach ustanowionych po 1945 roku stosowany jest powszechnie nie tylko j. litewski, ale i zabieg lituanizacji polsko brzmiących nazwisk osób związanych z uczelnią przed II wojną światową. Dotyczy to np. Joachima Lelewela (Joachimo Lelevelio) czy studiującego w Wilnie noblisty Czesława Miłosza (Ceslavo Miloso). Zabieg ten uznać można za próbę lingwistycznego wiązania poszczególnych ważnych postaci – których identyfikacja kulturowa i polityczna była bardziej złożona niż obecnie – głównie z litewskim kręgiem kulturowym.

Kolejną cechą analizowanych zbiorów miejsc pamięci, określającą ich rolę w kulturowej i społecznej przestrzeni uczelni, oraz ważną w kontekście uczenia się międzykulturowości jest niemal zupełna homogeniczność w zakresie podmiotów, którym są dedykowane. W zdecydowanej większości upamiętniają one mężczyzn, z reguły rasy białej, zajmujących wysoką pozycję w akademickiej hierarchii i/lub szlachetnie urodzonych. Wśród tej grupy występują również osoby, którym poświęcone jest więcej niż jedno miejsce pamięci

4 Zespoły kilku lub kilkunastu celowo ustanowionych nośników pamięci, rozmieszczonych na niewielkiej przestrzeni (częstokroć mających tę samą formę), ale przede wszystkim spójnych treściowo.

w przestrzeni uczelni. W Wiedniu najwięcej, bo aż 6 semiofiorów poświęconych jest cesarzowi Franciszkowi Józefowi, innym upamiętnionym dedykowane są maksymalnie 3 tradycyjne miejsca pamięci o charakterze indywidualnym i zespołowym. W Würzburgu ilościowym liderem upamiętniania jest Wilhelm Röntgen, któremu łącznie dedykowanych jest 7 semioforów. W Wilnie prym wiodą: Adam Mickiewicz, Stefan Batory i Jędrzej Śniadecki, którym poświęconych jest 6 semioforów. Zaś w US tylko Svante Arrhenius, chemik, laureat nagrody Nobla i rektor sztokholmskiego uczelni w latach 1897–1905, upamiętniony jest więcej niż jednym semioforem. Prezentowany stan rzeczy może być związany z *lagom*. Tym terminem, który trudno jest dokładnie przetłumaczyć na inny język (najbliższym jego odpowiednikiem może być sformułowanie „w sam raz"), w j. szwedzkim określa się filozofię życia, podkreślającą znaczenie umiaru, równowagi i harmonii w codziennych czynnościach i decyzjach. Przeprowadzone poszukiwania pozwalają stwierdzić, że zasada ta obowiązuje również w obszarze upamiętniania.

W materialnej przestrzeni pamięci rozpatrywanych uczelni nadal wyjątkiem od obowiązującej normy jest obecność kobiet, studentów czy osób niebędących naukowcami, a pracujących na uczelni, np. w pionie administracyjnym (zob. Majchrzak-Ptak 2020a, 2021a, 2021b; Majchrzak-Ptak, Szostkiewicz 2023). Stan ten, co wydaje się szczególnie istotne dla praktykowania (auto)edukacji międzykulturowej, dotyczy także kryterium narodowości czy etniczności[5]. Z przeprowadzonych poszukiwań wynika, że na MJUW nie ma żadnego semioforu, który w sposób bezpośredni spełniałby kryterium etnicznej i narodowościowej polifonii podmiotu upamiętniania[6]. W pozostałych uczelniach kryterium etno/narodowego heterogenicznemu podmiotu upamiętnia spełniają tylko pojedyncze semiofory:

5 Celowo w kategorii tej nie uwzględniam mniejszości żydowskiej upamiętnianej nie ze względu na swoje dokonania, ale prześladowania związane wyłącznie z okresem narodowego socjalizmu i II wojny światowej, o czym wspominam w dalszej części tekstu.

6 W materialnej przestrzeli pamięci MJUW z etniczną i narodowościową różnorodnością spotkać można się jedynie w związku z podtrzymywaniem pamięci Oswalda Külpego. W gmachu auli imienia tego badacza znajduje się galeria laureatów nagrody jego imienia, która składa się z fotografii poszczególnych uczonych/laureatów, opatrzonych ich imionami i nazwiskami oraz informacją dotyczącą osiągnięcia, za które wyróżnienie to zostało im przyznane.

VU – sala do nauki języka francuskiego Roberta Schumana (fot. 1) i audytorium Tarasa Szewczenki (fot. 2) w budynku Wydziału Filologicznego; sala wykładowa Anne Lindh i audytorium im. Zbigniewa Brzezińskiego w gmachu Instytutu Stosunków Międzynarodowych i Nauk Politycznych; galeria szkiców prezentujących wizerunki i daty życia pionierów medycyny (Galen, Hipokrates, Awicenna, Paracelsus, Pare, Vesalius, Harvey, Virchow, Pasteur) (fot. 3) w budynku Wydziału Medycznego; cytat autorstwa Einsteina w postaci napisu na ścianie i jego podobizna w formie graffiti w gmachu Wydziału Fizyki; US – popiersie Komeńskiego (fot. 4) w gmachu Wydziału Edukacji, opatrzone inskrypcją w języku szwedzkim i czeskim: *Jan Amos/ Comenius/ Till minne av/ folkundervisningens/ beframiare/ som verkade/ i Stockholm/ ar 1642/ Na pamet prukopnika/ lidoveho skolstvi/ ktery pusobil/ ve Stockholmu/ v roce 1642* [Jan Amos Komeński. Ku pamięci pioniera oświaty ludowej, który działał w Sztokholmie w 1642 roku]; rzeźba Konfucjusza (fot. 5) przed wejściem do siedziby Wydziału Studiów Azjatyckich i Bliskiego Wschodu (zgodnie z inskrypcją w j. angielskim jest to dar od władz ludowych prowincji Shandohg Chińskiej Republiki Ludowej); UW: rzeźba Szewczenki (fot. 6) (złożona z wykonanej z brązu postaci, ukazanej do pasa i trzymającej w dłoniach otwartą księgę, gdzie w j. ukraińskim na jednej stronie znajduje się cytat z wiersza *Do Osnowjanenki*, autorstwa poety: Наша/ душа/ наша/ пісня/ не вмре/ не/ загине [Nasza dusza, nasza pieśń, nie umrze, nie zginie], a na drugiej jego podpis, oraz drewnianego sokoła, na którym cyrylicą i w alfabecie łacińskim zapisano imię i nazwisko wieszcza oraz okres jego życia) w czytelni Katedry Slawistyki, będąca prezentem dla UW od Uniwersytetu w Kijowie (z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów z pracownikami wiedeńskiego uniwersytetu wynika, że problemem było znalezienie dla tego semioforu przestrzeni ekspozycyjnej – z jednej z strony nie chciano go nadmiernie demonstrować, z drugiej za nietakt uznano magazynowanie tego obiektu); galeria portretów osób z zagranicznych ośrodków naukowych, które habilitowały się na Wydziale Chemii (fot. 7).

Do osobnej kategorii semioforów istotnych z perspektywy doświadczania (auto)edukacji o charakterze międzykulturowym zaliczyć można celowo ustanowione, materialne miejsca pamięci przypominające o rzutowaniu konfliktów zbrojnych i działań ustrojów

totalitarnych na dzieje uniwersytetów, a zatem nośniki znaczące również z perspektywy pedagogiki dla pokoju (Błeszyńska 2017). Szczegółowy opis tych miejsc pamięci znajduje się w innych artykułach mojego autorstwa (Zob. Majchrzak-Ptak 2020a, 2021a, 2021b; Majchrzak-Ptak, Szostkiewicz 2023), dlatego w tym tekście jedynie o nich wspominam.

W toku badań ustaliłam, że w UW spośród 10 materialnych miejsc pamięci, które zaliczyć można do opisywanego typu, 8 związanych jest z czasem rządów narodowego socjalizmu i dedykowanych podmiotom (indywidualnym i zbiorowym), które będąc związanymi z wiedeńską uczelnią były prześladowane w tym okresie. Są to: tablica poświęcona nauczycielom i osobom kształcącym się na Wydziale Lekarskim UW, monument ku czci nauczających i uczących się na Wydziale Historycznym UW, tablica dedykowana grupie profesorów działającej w tajnej organizacji „Tomsk", tablica upamiętnia śmierć prof. Jacques'a Pollaka, tablica upamiętniająca zamordowanie prof. Moritza Schlicka, tzw. „Głowa Zygfryda", nisze z napisami potępiającymi czasy austrofaszyzmu, tablica dedykowana wszystkim, którzy w okresie rządów narodowego socjalizmu walczyli o prawo i sprawiedliwość oraz sprzeciwiali się nadużywaniu prawa w celu ucisku i zagłady ludzi. Kolejne miejsce z prezentowanego typu ma charakter uniwersalny, gdyż jest to 14 wielkoformatowych fragmentów wypowiedzi i publikacji (zapisanych czarną czcionką w języku niemieckim lub angielskim – zgodnie z formą materiału źródłowego, na jasnych ścianach wysokiego holu budynku, w którym zajęcia dydaktyczne odbywają osoby studiujące głównie nauki społeczne i humanistyczne), krytycznie odnoszących się do rasizmu, kolonializmu, seksizmu, etnocentryzmu czy nacjonalizmu, autorstwa grypy Guerrilla Girls, Frantza Fanona, Lindy Nochlin, Roxanne Dunbar-Ortiz, Audre Lorde, Toniego Morrisona, Franka B. Wildersona, Glorii E. Anzaldúa, Edwarda W. Saida, Tony'ego Bircha czy Robindranatha Tagore. Ostatnie zaś składa się z dwóch tablic i upamiętnia korpusu farmaceutów wojskowych armii cesarsko-królewskiej i wszystkich zmarłych ich towarzyszy z lat 1391–1918 oraz tych zmarłych na wojnie w latach 1939–1945. Zgodnie z inskrypcją, ci ostatni w grobie będą przez ludzi kochani.

W JMUW do materialnych miejsc pamięci z opisywanej kategorii można zaliczyć cztery obiekty. Pierwszym z nich jest tzw.

Studentenstein, czyli kontrowersyjny monument, który obecnie upamiętniać ma wszystkich poległych w wyniku konfliktów zbrojnych. Drugim jest tablica dedykowana poległym w czasie II wojny światowej studentom należącym do stowarzyszenia Kösener Corps-studenten, które ze względu na swoją podstawową zasadę, czyli tolerancję, odmawiało współpracy z organizacjami narodowosocjalistycznymi i respektowania narzucanych przez reżim nazistowski dyskryminacyjnych rozwiązań. Dwa kolejne nawiązują do zniszczeń, jakich doświadczyło miasto i uczelnia w wyniku nalotu w dniu 16 marca 1945 roku.

W US nie ma żadnego materialnego miejsca pamięci, które zakwalifikować można do opisywanego typu. Natomiast na wileńskiej uczelni jedynym materialnym semioforem[7] z ukazywanej grupy jest tablica umieszczona na fasadzie budynku Wydziału Filologicznego, dedykowana pracownicy uczelnianej biblioteki – Onie Simatte, która ratowała Żydów z getta wileńskiego. Miejsce to wykracza tym samym poza ramy obowiązującego schematu, nie tylko pod względem płci upamiętnianej osoby, ale także jej pozycji w akademickiej strukturze. Choć dedykowane jest kobiecie, pisarce i bibliotekarce, to jednak nie za jej zasługi dla uniwersytetu, ale za heroiczną działalność humanitarną, za którą została uznana Sprawiedliwą wśród Narodów Świata.

Podsumowanie

Zbiory materialnych, tworzonych intencjonalnie miejsc pamięci związanych z przeszłością badanych uczelni stwarzają osobom mającym z nimi kontakt okoliczności do zaistnienia procesu poznania,

7 Od 2016 roku w wileńskiej uczelni w przestrzeni wirtualnej realizowany jest projekt Grįžtanti atmintis [Odzyskiwanie pamięci]. Celem tego interaktywnego miejsca pamięci jest zachowanie od zapomnienia osób związanych z VU, które były represjonowane przez reżim nazistowski i sowiecki. W jego ramach można m.in. składać zapytania w sprawie upamiętnienia poszczególnych osób przez Dyplom Pamięci Uniwersytetu Wileńskiego. Po przejściu szczegółowej weryfikacji, przeprowadzonej przez powołaną specjalnie w tym celu komisję, a tym samym po spełnieniu określonych kryteriów, biogram danej osoby (wraz ze zdjęciem) zostaje zamieszczany na witrynie projektu, funkcjonującej jako podstrona uniwersyteckiej domeny (Recovering Memory, https://www.vu.lt/en/about-vu/history/recovering-memory).

którego doświadczyć można poprzez aktywne ustosunkowanie się do rzeczywistości realizowane za pośrednictwem aparatu percepcyjno-kognitywnego (Malewski 2010). Warunki te można scharakteryzować, uwzględniając zaproponowaną przez Pomiana (2006) opcję porównywania i badania semioforów pod dwiema postaciami: materialną i znaczeniową. Poszukiwania podporządkowane wskazanym kategoriom analitycznym uzmysławiają, że zidentyfikowane zbiory nośników pamięci wykazują zróżnicowanie wynikające z geopolitycznego ulokowania poszczególnych uczelni, a im dłuższa, bardziej złożona i niejednoznaczna historia akademii, tym większy potencjał do tworzenia sytuacji sprzyjających uczeniu się międzykulturowości na gruncie jej materialnej przestrzeni pamięci. Przy czym, biorąc pod uwagę, że w rozpatrywanej perspektywie pedagogicznej nie liczba obiektów, a ich jakość jest kluczowa, to celowo ustanowione nośniki pamięci skatalogowane na terenie badanych uniwersytetów wykazują podobieństwa w zakresie formy i treści. Te zbieżności stanowią inhibitor optymalnej realizacji założeń trzech zakresów edukacji międzykulturowej, wskazanych za Nikitorowiczem (2018) w początkowej części tekstu.

W pierwszej kolejności przeprowadzone analizy pozwalają dojść do przekonania, że choć z założenia nauka nie ma narodowości, jest dobrem ogólnoludzkim, a uniwersytet powinien być jej neutralną świątynią, to jednoznacznym świadectwem tego stanu nie są zbiory semioforów znajdujących się na kampusach, które stały się terenem przeprowadzonych przeze mnie badań. W eksplorowanych przestrzeniach w największym stopniu pamięciowym niebytem (niezależnie od płci czy przynależności do warstwy społeczności akademickiej) objęte są osoby wywodzące się z grup etnicznych czy narodowych odmiennych od nacji dominującej na obszarze, gdzie dana wszechnica prowadzi swoją działalność. Jeśli już takowe semiofory się pojawią, to okazują się darem od zewnętrznego podmiotu lub/i ulokowane są w gmachach jednostek z założenia otwartych na transgraniczność oraz prowadzących nabór na odpłatne studia dla zagranicznych studentów. Można zatem uznać, że niedostatek wskazanych miejsc pamięci jest symptomem ukrytego programu upamiętniania, oscylującego wokół kodu edukacyjnego pozwalającego myśleć, że kultura akademicka, a w szerszej perspektywie kultura w ogóle, jest tworzona wyłącznie przez mężczyzn zajmujących wysokie stanowiska,

legitymujących się pożądanymi społecznie tytułami, o określonym pochodzeniu i kolorze skóry, którzy nawet jeśli prezentowani są bez żadnego komentarza zawierającego choćby podstawowe informacje na ich temat, to jednak z estymą, w sposób podkreślający ich wyjątkowość, istotność, ważność. Taki przekaz oddziaływać może na przebieg procesu autodefinicyjnego osób niemieszczących się w tak wąskiej specyfikacji, m.in. przez kształtowanie ich wyobrażenia o nienaruszalności określonej struktury społecznej, utwierdzanie w przekonaniu o jej słuszności i uzasadnionej niezmienialności, a także budowanie przeświadczenie, że nobilitacja nie jest im pisana. To utrudniać może optymalną realizację drugiego zakresu edukacji międzykulturowej, koncentrującego się na procesie autorozwoju i świadomym określaniu swojego „ja", ale i nie stwarza optymalnych warunków do samodzielnego osiągania założeń zakresu trzeciego, gdzie kluczową rolę odgrywa obcowanie z innością.

Z perspektywy zakresu drugiego i trzeciego niepokojąca jest również koncentracja w toku materialnego upamiętniania na pojedynczych osobach, a pomijanie wszystkich jednostek pomagających im na różnych etapach ich działań. Praktyka ta może obniżać wartość pracy zespołowej, sprzyjać uwewnętrznieniu mechanizmu określania wartości człowieka na podstawie jego pozycji w hierarchii społecznej, uzależnionej wyłącznie od legitymowania się osiągnięciami zgodnymi z odgórnie/zewnętrznie ustanawianym systemem norm, które precyzyjnie określane są przez środowiska dbające o to, aby nie zatracić swojej elitarności. A przecież semiofory za różnorodne dokonania można by dedykować znacznie szerszemu spektrum osób tworzących społeczności akademickie, w tym pracownikom administracji czy obsługi, co mogłoby przyczynić się do wzrostu heterogeniczności w zakresie płci, narodowości czy etniczności wśród osób funkcjonujących w materialnej przestrzeni pamięci. Również opatrzenie już istniejących nośników pamięci stosownymi kodami QR, prowadzącymi do opisów zawierających informacje o współpracownikach upamiętnianego człowieka, osobach, pracach i koncepcjach, będących inspiracją i punktem odniesienia dla jego/ich dokonań, pozwoliłoby na uzmysłowienie, że nauka nie powstaje w próżni, ale jest wypadkową dotychczasowych wysiłków osób wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, funkcjonujących na przestrzeni dekad w poznawczej sieci powiązań. Być może bardziej egalitarne podejście do spektrum

upamiętnianych podmiotów stałoby się lekcją społecznej solidarności, bez której trudno efektywnie i z szacunkiem pracować na wspólne dobro w niejednorodnym społeczeństwie, przyczyniłoby się do demokratyzacji sukcesu oraz rozwoju tolerancji, zdaniem Richarda Floridy (2010) będącej jednym z filarów tworzenia się klasy kreatywnej, czyli stymulatora społecznej prosperity.

Rozpatrując zbiory uniwersyteckich semioforów, można wreszcie odnieść wrażenie, że wyznaczają one ramy pamięci zbiorowej głównie na potrzeby formułowania tożsamości określonej nacji. Taki stan rzeczy nie stanowi problemu sam w sobie, gdyż uczenie się nadawania znaczenia kulturze odziedziczonej jest fundamentem w procesie przygotowania do aktywnego i efektywnego współdziałania w wielokulturowych zbiorowościach (Nikitorowicz 2017). Ale z perspektywy pierwszego zakresu edukacji międzykulturowej podejmowanie wysiłków w imię realizacji wspólnych celów, przy jednoczesnym szanowaniu prawa do odmienności i czerpaniu z niej w drodze do samodoskonalenia, istotne jest refleksyjne, krytyczne i holistyczne podejście do źródeł autodefinicji „ze spiżarni" (Bauman 2007), a tym samym odniesienia się zarówno do jasnych, jak i napawających wstydem stron przeszłości. Tego typu namysł nie jest jednak możliwy bez dojrzałego (nie)pamiętania, dekonstrukcji czasu minionego, stanowiącego punkt wyjścia do pamięciowej amnestii (Ricoeur, 2012) i w efekcie tworzenia nowych wzorców działania. Zamiast tego w przebadanych przeze mnie ośrodkach, w zależności od historycznych uwarunkowań stosowane są praktyki upamiętniania, które – zgodnie z typologią autorstwa Paula Connertona – zakwalifikować można jako przejaw: „zapominania w służbie tworzenia nowej tożsamości" (MJUW, VU, UW), sprowadzającego się do marginalizowania/nieuwzględniania faktów dotyczących przeszłości, uznawanych za nieistotne z punktu widzenia aktualnego kierunku działania i celów zbiorowości; „zapominania zalecanego" (MJUW, VU), którego funkcją jest eliminowanie z pamięci zbiorowości elementów mogących osłabić jej tożsamość grupową lub powodować wewnętrzne konflikty, rozwarstwienia, biograficzne niejednoznaczności; „amnezji strukturalnej" (US), będącej uzależnianiem zapamiętanych treści od obowiązujących w danej grupie norm czy nawyków, np. dokonywanie selekcji pod kontem modelu patriarchalnego; czy wreszcie „upokorzonego milczenia" (MJUW), czyli (pod)świadomego usuwania z zasobów pamięci lub

przemilczania tych treści, które z różnych względów są wstydliwe, niewygodne dla zbiorowości (Connerton 2008). Podejmowane działania noszą zatem znamiona instrumentalizacji pamięci, czego znakomitym przykładem są ośrodki niemieckojęzyczne. W Würzburgu zaniedbuje się obszar związany z okresem narodowego socjalizmu, powołując się na pamięciową odpowiedzialność, niegotowość do przeprowadzenia jednoznacznej oceny określonych faktów, ale takie zaniechanie odczytać można także jako konsekwencję nieprzepracowania niewygodnych historycznie kwestii, unikanie ich w obawie przed zagrożeniem zakłócenia spójności identyfikacyjnej. Natomiast widoczna w Wiedniu koncentracja na upamiętnianiu w selektywny sposób dziejów uczelni w okresie austrofaszyzmu i przynależności Austrii do III Rzeszy zaspokaja tożsamościową potrzebę ukazania Austriaków jako jednej z nacji uwikłanej w działania reżimu. Jest to o tyle znamienne, że jednocześnie pielęgnowane jest nostalgiczne podejście do cesarza Franciszka Józefa, a na wiedeńskiej uczelni brak m.in. celowo ustanowionego miejsca pamięci, które w krytyczny sposób odnosiłoby się do mocarstwowości Austro-Węgier, wspominającego o (mikro)niesprawiedliwościach doświadczanych na uczelni przez przedstawicieli nacji z terenów będących częścią tej państwowości wbrew własnej woli.

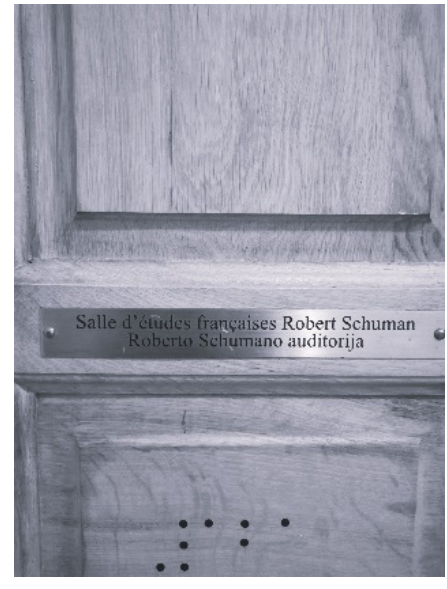
Biorąc jednak pod uwagę, że tworzony przez semiofory obraz pamięci kulturowej rozpatrywanych przeze mnie uniwersytetów, jak też innych instytucji edukacji akademickiej, nie ma charakteru ostatecznego, istotne jest, aby podejmować wysiłki zmierzające do poszerzenia uczelnianych ram pamięci, a w konsekwencji prowadzić do uaktualnienia w pamięci funkcjonalnej marginalizowanych dotąd treści. Jest to możliwe poprzez zmianę warunków do zachodzenia procesów edukacyjnych, a co za tym idzie, generowanie kolejnych, bardziej zróżnicowanych pod kątem formy i treści nośników pamięci i/lub modernizowanie istniejących poprzez upowszechnienie/popularyzację występujących obecnie okazjonalnie na poszczególnych uczelniach dobrych praktyk, gdyż każdy już funkcjonujący semiofor może być przyczynkiem do prowadzenia (auto)edukacji międzykulturowej, należy tylko włożyć odrobinę wysiłku w katalizowanie jego potencjału na tym polu. Jest to nakład pracy, który warto ponieść, gdyż dzięki prowadzonemu z rozmysłem zagospodarowywaniu uniwersyteckiej przestrzeni pamięci możliwe jest stworzenie warunków

do krzewienia uniwersalnych akademickich wartości, istotnych także z perspektywy gotowości do aktywnego funkcjonowania w wielokulturowości, takich jak: samodzielność, umiłowanie prawdy, dążenie do autodoskonalenia, pielęgnowanie sumienia moralnego chroniącego przed syndromem grupowego myślenia czy rozproszeniem odpowiedzialności.

Ilustracje

Fot. 1. Sala do nauki języka francuskiego Roberta Schumana (Uniwersytet Wileński)





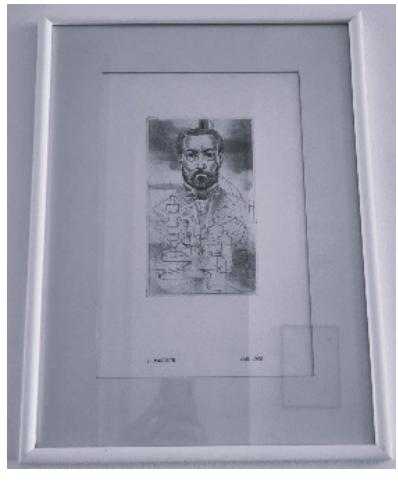
Fot. 2. Audytorium Tarasa Szewczenki (Uniwersytet Wileński)





Fot. 3. Galeria portretów pionierów medycyny (Uniwersytet Wileński)





Fot. 4. Popiersie Komeńskiego (Uniwersytet Sztokholmski)



Fot. 5. Pomnik Konfucjusza (Uniwersytet Sztokholmski)



Fot. 6. Rzeźba Szewczenki (Uniwersytet Wiedeński)



Fot. 7. Galeria Habilitantów (Uniwersytet Wiedeński)



Bibliografia

Assmann J. (2003). *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*, „Borussia. Kultura – historia – literatura", nr 29, s. 11–18.

Bauman Z. (2007). *Tożsamość ze sklepu, tożsamość ze spiżarni*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, s. 49–55.

Błeszyńska K. (red.) (2017). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Connerton P. (2008). *Seven Types of Forgetting*, „Memory Studies", t. 1, nr 1, s. 59–71.

Florida R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*, przeł. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Gensburger S., Lefran S. (2020). *Beyond Memory: Can We Really Learn From the Past?* Cham: Palgrave Macmillan.

Górniewicz J. (2016). *Memoria Universitatis – pamięć uniwersytetu. Szkice humanistyczne*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Grzybowski P. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Majchrzak-Ptak K. (2020a). *Miejsca pamięci na UMK. Perspektywa kobieca*, [w:] A. Derra, A. Kola, W. Piasek (red.), *Niewidzia(l)ne. Kobiety i historia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 177–190.

Majchrzak-Ptak K. (2020b). *Przywracając pamięć miejscom. O badaniu i uczeniu się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Majchrzak-Ptak K. (2021a). *Semiophores in University Space(s): An (Auto) ethnographic Study*, [w:] Z. Szarota, Z. Wojciechowska (red.), *Learning Never Ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 224–233.

Majchrzak-Ptak K. (2021b). *Semiofory w przestrzeniach Uniwersytetu Juliusza i Maksymiliana w Würzburgu. Studium edukacyjne*, „Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review", nr 34, s. 43–67.

Majchrzak-Ptak K., Szostkiewicz A. (2023), *O specyfice semioforów Uniwersytetu Wiedeńskiego z perspektywy edukacji dla pokoju. Studium etnograficzne*, „Edukacja Dorosłych", t. 89, nr 2, s. 171–192.

Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Mendel M. (2018). *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania*, „Forum Oświatowe", t. 30, nr 1, s. 25–36.

Mendel M. (red.) (2006). *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Nikitorowicz J. (2017). *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej wobec zmian w polityce wielokulturowości*, [w:] K. Błeszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, s. 48–73.

Nikitorowicz J. (2018). *Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości*, „Kultura i Edukacja", nr 3(121), s. 55–68.

Nikitorowicz J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Pomian K. (2006). *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Ricoeur P. (2012). *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków: Universitas.

Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Stepaniuk J. (2021). *Wielokulturowość w (przed)pandemicznym świecie i jej znaczenie dla procesu uczenia się międzykulturowego*, „Podstawy Edukacji. Wielokulturowość, Międzykulturowość, Transkulturowość", t. 14, s. 41–57.

Wantzel-Winther I. (2006). *Dom jako własna przestrzeń dziecka*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 137–151.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Kinga Majchrzak-Ptak
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: kingam@umk.pl

Raporty z badań

SPI Vol. 28, 2025/3 / e-ISSN 2450-5366

Research reports

Marta Guziuk-Tkacz
ORCID: 0000-0002-3829-6025
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Transfer elementów wzoru kulturowego w dobie transkulturowości – implikacje dla współczesnej pedagogiki

Transfer of Cultural Patterns in the Era of Transculturalism: Implications for Modern Pedagogy

KEYWORDS
transculturalism, transculturality, cultural transmission, cultural transfer, cultural hybridization, cultural identity, contemporary pedagogy

SŁOWA KLUCZOWE
transkulturowość, transkulturacja, transmisja kultury, transfer kulturowy, hybrydyzacja kultur, tożsamość kulturowa, współczesna pedagogika

ABSTRACT

The aim of this article is to present one of the most characteristic features of contemporary times—transculturality—and closely related processes such as transculturation, cultural transmission, and their consequences. These culture-forming processes (currently unfolding in two parallel spaces: the real world and cyberspace) strongly influence the formation of contemporary human personality and identity. They demand continuous adaptation to rapidly changing cultural and psychosocial realities, which take into account transnational personal models and patterns of social interaction.

Relying on a review of Polish and international scholarly literature, as well as on the historical context of these processes and their present scope and essence, the article analyzes their impact on the psychosocial functioning of contemporary individuals.

It also outlines the implications for modern pedagogy arising from the heterogeneous identities of 21st-century humans—the subjects of

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.007
Nadesłano: 04.03.2025
Zaakceptowano: 30.07.2025

diagnostic, care, assistance, and educational activities—as well as from transcultural modernity, multi-level and highly dynamic transculturation, and the equally dynamic transfer of cultural norms and values.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie jednej z głównych charakterystyk współczesności, jaką jest transkulturowość oraz ściśle z nią powiązanych procesów: transkulturacji, transmisji kulturowej i ich konsekwencji. Wspomniane procesy kulturotwórcze (mające obecnie miejsce w dwóch paralelnych przestrzeniach: realnej i cyberprzestrzeni) silnie wpływają na kształtowanie się osobowości i tożsamości współczesnego człowieka. Sprawiają one konieczność ciągłej adaptacji do dynamicznie zmieniających się realiów kulturowych i psychospołecznych, która uwzględnia transnarodowe modele osobowe i wzorce interakcji społecznych.

Na podstawie przeglądu polsko- i obcojęzycznej literatury naukowej oraz z uwzględnieniem kontekstu historycznego kształtowania się wymienionych wyżej procesów oraz ich aktualnego wymiaru dokonano analizy ich istoty oraz wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne współczesnego człowieka.

Zaprezentowano również i wyszczególniono implikacje, jakie wynikają dla współczesnej pedagogiki ze specyfiki heterogeniczych tożsamości człowieka XXI wieku – podmiotu oddziaływań diagnostyczno-opiekuńczo-pomocowych i dydaktyczno-wychowawczych, jak również z transkulturowej współczesności, z wielopoziomowej, bardzo dynamicznej transkulturacji i równie dynamicznego transferu norm oraz wartości kulturowych.

Wprowadzenie

Współczesność charakteryzują zjawiska i procesy, jak na przykład: globalizacja, wyrażająca się w „wielości powiązań i wzajemności oddziaływań państw i społeczeństw" (McGrew 1992: 28), cyfryzacja, postęp technologiczny, funkcjonowanie człowieka XXI wieku w dwóch paralelnych przestrzeniach: *place* (realnej) i *space* (cyberprzestrzeni), jak również wynikające z tego ustawiczne interakcje społeczne (Nikitorowicz 2015) oraz wielość, a zarazem kompresja relacji czasoprzestrzennych (Maśloch 2005: 19).

Teraźniejszość cechuje także znaczny wzrost dynamiki ruchów migracyjnych – „płynne transmigracje" (Okólski 2009), przekraczanie granic narodowych w procesach kulturotwórczych i interpolacja tychże procesów (Steingress 2010: 7) oraz transferowanie elementów „właściwych określonej kulturze na grunt innej kultury" (Kostyrko 2004: 22), a w konsekwencji tworzenie kultur o heterogenicznej budowie.

Typową charakterystyką współczesności jest zatem transkulturowość i ściśle powiązane z nią procesy transkulturacji oraz bardzo obecnie dynamicznej – transmisji kulturowej.

Wymienione wyżej procesy kulturotwórcze silnie wpływają na kształtowanie się osobowości i tożsamości współczesnego człowieka, którego w związku z tym również cechuje „szereg ambiwalencji i wieloznaczności" (Bauman 2006, 2007a, 2007b), silna dynamika wielowektorowych przemian i konieczność ciągłej adaptacji do zmieniających się realiów psychospołecznych (Steingress 2010, Guziuk-Tkacz 2019), hołdowanie ponadkulturowym modelom osobowym i wzorcom interakcji społecznych (np. *sharenting* – por. Brosch 2018; Błasiak 2018; Borkowska, Witkowska 2020), przebodźcowanie oraz osamotnienie i zagubienie. Z drugiej natomiast strony cechuje go duża elastyczność, większa tolerancja na odmienność, otwartość na napływające informacje, na wiedzę i wszelkie nowości oraz znacznie większy niż kilkadziesiąt lat temu szacunek dla inności i odrębności, jak również budowanie kapitału kulturowego (w ujęciu makro- i mikrospołecznym).

Rozwój koncepcji transkulturowości w naukach społecznych a kwestia transferu kulturowego

Terminem „transkulturowość" definiuje się procesy i zjawiska o charakterze płynnym, dynamicznym, zmiennym, dla których typową cechą jest transcendowanie, tj. przekraczanie granic „społeczno-kulturowych i świadomościowych" (Nikitorowicz 2015: 183). Opisuje się nim również transmisję elementów pochodzących z różnych kultur (skryptów behawioralnych, postaw, przekonań, wartości, obyczajowości itp.), która prowadzi do ich wewnętrznej hybrydyzacji, a w konsekwencji do powstawania nowych struktur i formacji

kulturowych (Geertz 1964; Welsch 1987, 1998a; Guziuk-Tkacz 2019, 2020, 2021a, Guziuk-Tkacz, Nikitorowicz 2021 i in.).

Podwaliny współczesnej koncepcji transkulturowości sięgają już wieku XVI, kiedy to francuski pisarz i filozof Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592) propagował ideę wewnętrznego zróżnicowania tożsamości kulturowych (jako konsekwencji transmisji kulturowej), twierdząc, że: „jesteśmy wszyscy patchworkiem […], jest tyle samo różnic między nami a nami samymi, co między nami a innymi" (Montaigne 1992: 244). Podobne poglądy głosił także Novalis (1772–1801) – niemiecki poeta, prozaik, który dowodził, że każdy człowiek jest „kilkoma osobami równocześnie" (Novalis 1983a: 250), a „pluralizm (…) jest naszym najgłębszym bytem" (Novalis 1983b: 571; Welsch 2017: 7). W sposób zbliżony wypowiadali się Walt Whitman (1819–1892), amerykański poeta, którego twórczość silnie wpłynęła na filozofię transcendentalistów, oraz Arthur Rimbaud (1854–1891) – wybitny francuski poeta dziewiętnastowiecznego nurtu symbolistycznego. Na ukształtowanie się spójnej i wieloczynnikowej koncepcji transkulturowości znacząco wpłynęła również twórczość francuskiego poety, eseisty i prozaika – Paula Ambroise Valéry'ego (1871–1946), propagującego pogląd, że zewnętrzne interakcje (transfery) społeczno-kulturowe powodują wewnętrzną heterogeniczność tożsamości ludzi („Bardziej niż kiedykolwiek wierzę, że jestem wieloraki!") (Valery 1952: 18).

Analogicznie na temat zjawisk i tożsamości kulturowych wypowiadał się portugalski poeta, prozaik i tłumacz Fernando António Pessoa (1888–1935), dowodząc, iż nie są one ani monolityczne, ani też statyczne, twierdząc nadto, że sam jest „żywą sceną, na której różni aktorzy odgrywają różne sztuki" (Pessoa 1987: 61).

Na przełomie XX i XXI wieku ideę transkulturowości propagowali przede wszystkim pisarze postkolonialni, jak np. V.S. Naipaul, Michael Ondaatje, Vikram Seth, Derek Walcott oraz Salman Rushdie (Rushdie 1991; Dagnino 2015; Welsch 2022). Ostatni z wymienionych wielokrotnie dowodził istnienia typowych dla współczesności transkulturowych transferów wzorców, norm i systemów wartości (Rushdie 1991: 9–21).

W latach 30. XX wieku o efekcie dynamicznych transferów kulturowych i wewnętrznym zróżnicowaniu tożsamości jednostkowych pisał także amerykański socjolog – Louis Wirth (1897–1952),

którego zdaniem „jednostka staje się członkiem wielu, często nawet bardzo rozbieżnych grup społecznych" (Wirth 1938). W tym samym duchu pisał również kubański publicysta i poeta – José Martí (1853–1895), który w wydanym w 1871 roku artykule *Nuestra America* scharakteryzował typowe dla obu Ameryk „narody mieszane" (*métissage*) (Martí 1980) wraz z charakterystycznymi dla nich cechami, jakimi są wielowymiarowość oraz wewnętrzne zróżnicowanie tożsamości i osobowości (Martí 2004). Bardzo zbliżone poglądy reprezentował również włoski pisarz i eseista – Italo Calvino (1923–1985), według którego „każde życie jest […] przykładowym zbiorem stylów, w którym wszystko można zremiksować i przearanżować na wszystkie możliwe sposoby w dowolnym momencie" (Calvino 1991: 165).

W latach 40. XX wieku uwagę badaczy relacji kulturowych i propagatorów teorii transkulturowości skupił sam proces transkulturacji, czyli transferowania elementów należących do danego wzoru kulturowego na wzory inne, w efekcie ich przyjęcia bądź zapożyczenia.

Termin „transkulturacja" do nauki wprowadził kubański etnograf, antropolog, historyk i muzykolog – Fernando Ortiz (1881–1969), wydaną w roku 1940 publikacją *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (*Kubański kontrapunkt: tytoń i cukier*), opisując w niej nieustanne, intensywne kontakty i transfery kulturowe, jak również ich konsekwencje (Ortiz 1995, 2002). Wspomniana monografia opatrzona została wstępem autorstwa polskiego antropologa, etnologa, socjologa i religioznawcy – Bronisława Kaspra Malinowskiego (1884–1942), który ówczesnemu neologizmowi „transkulturacja" nadał charakter naukowy (Romanowska 2013). Transkulturacja miała odtąd zastąpić mało precyzyjne pojęcia, takie jak: „wymiana kulturowa", „akulturacja" „dyfuzja kulturowa" czy „osmoza kultur", oraz rozszerzyć zakres pojęcia „dekulturacja" (Sandoval-Sánches, Saporta Sternbach 2001: 18; Guziuk-Tkacz 2019: 22). Ortiz dowodził także, że ów proces jest czymś więcej niż same tylko „nabywanie elementów innej kultury" (Ortiz 1995) i z tego powodu wyróżnił w nim trzy etapy: a) częściowej dekulturalizacji – polegającej na utracie znaczących elementów kulturowych należących do kultury słabszej, która jest asymilowana przez kulturę silniejszą, b) akulturacji – polegającej na włączeniu obcych kulturowo elementów do danego wzorca kulturowego, c) neokulturalizacji – tworzenie się nowych form

kulturowych wskutek transferu i mieszania się elementów należących do różnych wzorów kulturowych (Ortiz 1995).

Od roku 1944 termin „transkulturacja" rozpowszechniany był głównie „w okołokolonialnym iberoamerykańskim dyskursie" (Romanowska 2013: 146). Pojęcia tego używali przede wszystkim krytycy literatury, m.in. Mariano Picón Salas (1901–1965) (por. Sobrevilla 2001: 22) oraz Ángel Rama (1926–1983). Drugi z wymienionych rozszerzył jego zakres, definiując nim także procesy dokonujące się w sferze języka, struktur literackich i światopoglądu, które polegają najpierw na utracie elementów kulturowych, potem na ich selekcji, a finalnie na wcieleniu do nowych wzorców. Na tej kanwie opracował także autorski schemat procesu transkulturacji narracyjnej (Rama 1984, 2012: 243).

W latach 70. minionego stulecia poglądy o transkulturacji i heterogenizacji struktur społecznych oraz ludzkich osobowości i tożsamości głosili również socjologowie (por. Berger P.L., Berger B., Kellner H. 1973: 77), wskazując przy tym na charakterystyczne dla współczesności otwieranie się na różnorodne wpływy, które „przecinają wszelkie granice" (Bell 1980: 243). Podkreślali też, iż typową cechą nowoczesnych społeczeństw jest ich wewnętrzna pluralizacja, mająca miejsce nie tylko na poziomie interakcji społecznych, ale również na poziomie ludzkich świadomości (Berger P.L., Berger B., Kellner H. 1973: 312; Guziuk-Tkacz 2021a: 118).

Pod koniec lat 70. XX wieku koncepcję transkulturowości wzbogacono o teorię hybrydyczności kultur. Termin ten do nauk społecznych zapożyczono z antropologii religii i propagowanej od roku 1970 przez francuskiego antropologa kultury i socjologa Rogera Bastide'a (1898–1974) teorii synkretyzmu kulturowego, w której dokonał on szczegółowego opisu procesów mieszania się we współczesnym świecie tradycji, obrzędowości, wierzeń oraz praktyk pochodzących z różnych wzorców kulturowych (Bastide 1970).

W latach 80. XX wieku dzięki twórczości jednego z najwybitniejszych teoretyków postmodernizmu, niemieckiego filozofa i historyka sztuki Wolfganga Welscha (ur. 1946), teoria transkulturowości stała się jednolitą, spójną koncepcją naukową, która szybko rozprzestrzeniła się także na kontynencie europejskim.

Swoją obszerną, autorską koncepcję transkulturowości oparł Welsch na następujących założeniach:

- przenikanie się kultur i „przekraczanie tradycyjnych kulturowych granic" (Welsch 1998a: 203) nie są procesami nowymi, a jedynie ich skala i dynamika są nieporównywalnie większe niż w przeszłości (Welsch 1998c);
- istotną cechą teraźniejszości jest transmisja kultury w skali mikro- i makrospołecznej;
- współczesne kultury charakteruje zdolność do „dokonywania przejść", tzw. transwersji (Welsch 1998c: 213) i silna podatność na bardzo liczne wpływy kulturowe (Welsch 2019), dlatego są one formowane na kształt puzzli (ang. *puzzling forms of cultures*) (Welsch 1999) i nie są już kulturami, których zakres oddziaływań „kończy się na granicach narodowych";
- teraźniejsze kultury nie są wewnętrznie homogeniczne, w związku z czym relacje pomiędzy nimi i transfery ich elementów nie odbywają się pomiędzy kulturami jako całościami, lecz pomiędzy poszczególnymi ich składowymi, które się wzajemnie przenikają, tworząc nowe struktury (Welsch 1987, 1998a, 1999, 2011, 2016);
- tożsamości współczesnych ludzi nie są monolityczne i statyczne, lecz wewnętrznie zróżnicowane i poddawane dynamicznym przeobrażeniom w efekcie transkulturacji (Welsch 2020).

Welsch w swojej koncepcji transkulturowości „Meine Transkulturalität" dowodził także istnienia typowych dla teraźniejszości sieci powiązań (Welsch 1996a, 2011, 2017) psychosocjokulturowych, opisując przy tym konsekwencje ich interakcji w postaci utraty jednorodności i odrębności kulturowej (Marynowicz-Hetka 2019: 49). Z tego właśnie powodu w jego teorii transkulturowości miejsce całościowych, jednolitych wewnętrznie kultur zajęły dynamiczne oraz wzajemnie powiązane ze sobą „sieci kulturowe" (Welsch 1998b).

Cytowany filozof podkreślał również rangę typowego dla współczesnych nam czasów procesu łagodzenia różnic kulturowych (Welsch 1995), przekonując, że w obecnej dobie wszyscy jesteśmy „kulturowymi hybrydami" (Welsch 1998a, 1999).

Welsch dowodził także, że transkulturowość XXI wieku dotyczy zarówno poziomu makro-, jak i mikrospołecznego. Na pierwszym z wymienionych poziomów transfery kulturowe i ich efekty w postaci pluralizmu wewnętrznego i zewnętrznego oznaczają „życie w liczbie mnogiej" (Welsch 1996b: 831). Poziom drugi odnosi się do

indywidualnych jednostek – człowieka XXI wieku, którego cechują: „świadomość przygodności" (Welsch 1998a: 221), „hybrydowa struktura tożsamości osobowej i kulturowej" (Welsch 2004) oraz bardzo intensywne i dynamiczne transformacje w sferze psychosocjokulturowej, będące skutkiem transkulturacji i transmisji kulturowej.

Innymi, typowymi charakterystykami współczesności są także zdaniem Welscha:

- sieciowy układ relacji społecznych, które kreują „nową różnorodność" w miejsce „prostej uniformizacji" (Welsch 1998a);
- nieistnienie „absolutnej obcości" (Welsch 1998a), a tym samym brak dychotomicznego podziału na „obce i nasze", „swój"–„obcy", które cytowany filozof proponuje zastąpić pojęciem bliskości (Welsch 2014, Wnuk 2010);
- wzrost dynamiki interakcji i transmisji różnorodnych elementów kulturowych w wielu różnych grupach społecznych (także w efekcie kontaktów o charakterze transnarodowym).

Welschowski człowiek współczesności jest więc zdolnym do „przejścia na zewnątrz między różnymi ramami znaczeniowymi" i nieustannie „staje się sobą" (Welsch 1998c), jednocząc przy tym w sobie „wiele części siebie" (Welsch 1996b). Jest to zatem człowiek zdolny do transwersji i otwarty na heterogeniczność współczesnego świata, którego definiuje także pluralistyczny charakter tożsamości osobowej i kulturowej oraz jej transwersalność (Guziuk-Tkacz 2019: 55).

Zaprezentowane powyżej poglądy na temat współczesnej transkulturowości popularyzowało wielu innych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych. Profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego Jan Nederveen Pieterse (ur. 1946) od lat prowadzi szeroko zakrojone studia nad procesami hybrydyzacji strukturalnej i kulturowej oraz globalizacją uznaną za proces wielowymiarowy (Pieterse 1994, 2015; Guziuk-Tkacz 2019: 44–45). Koncepcję heterogenizacji współczesnych kultur i ciągłego powstawania nowych jakości kulturowych w efekcie transferu kulturowego, jak również upatrywania w procesach transkulturacji i hybrydyzacji kultur pozytywnej realizacji wizji kultur otwartych głoszą także antropolodzy społeczni i antropolodzy kultury: Clifford Geertz (ur. 1926), James Clifford (ur. 1945), Arjun Appadurai (ur. 1949) oraz Gorgon Mathews (ur. 1955) (Geertz 1964, 2003; Clifford 2000; Appadurai 2005; Mathews 2005; Guziuk-Tkacz 2019).

Od lat 90. XX wieku do chwili obecnej ranga transkulturowości w naukach społecznych wciąż wzrasta, z uwagi na to, że:

- jest ona faktem i charakterystyczną cechą współczesnych nam czasów oraz powiązanych z nimi przeobrażeń na płaszczyznach psychosocjokulturowych; potwierdzają to nie tylko badania i publikacje przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych na całym świecie, ale również siedmioletnie badania sondażowe autorki o charakterze międzynarodowym, dynamicznym i komparatystycznym, które przeprowadzono na dwóch próbach: N_1 = 1927 j.s. (Polacy i Polonia, przedstawiciele zawodów pomocowych) i N_2 = 747 j.s. (obcokrajowcy, przedstawiciele 72 krajów świata); analiza wyników tychże badań ukazała, że aż 88,4 % badanych z pierwszej grupy twierdzi, iż to właśnie transkulturowość jest jedną z głównych cech współczesności, a 89,1 % ogółu badanych z tejże grupy uważa, że jest nią także typowe dla transkulturowości usieciowienie życia społecznego i tworzenie kultur hybrydowych; bardzo zbliżone wyniki uzyskano w grupie obcokrajowców (N_2), w której aż 85,3% ogółu badanych również uznało transkulturowość za jedną z najbardziej typowych charakterystyk współczesności, a 88% badanych z tejże grupy definiuje siebie jako osobę o tożsamości transkulturowej (Guziuk-Tkacz 2019, 2020, 2021a, 2021b);
- współczesne tożsamości kulturowe kształtowane są przez jednostki/grupy społeczne w dwóch paralelnych przestrzeniach: geograficznej i transnarodowej, w których uczestnictwo „nigdy nie będzie całkowite i które nigdy nie stanowi bezpośredniej konsekwencji fizycznej obecności" (Hastrup 2008: 51), a ich charakterystyczną cechą jest łączenie i skupianie w sobie elementów o różnym pochodzeniu kulturowym (Berger P.L., Berger B., Kellner 1973, Renzi 2004, Nikitorowicz 2012, 2015);
- żyjemy obecnie w świecie, który cechuje wielowymiarowość, wieloaspektowość i polietniczność oraz zmienność i dynamizm nowych, hybrydowych form osobowych i kulturowych (Faist 2006; Nikitorowicz 2012; Guziuk-Tkacz 2021a; Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz 2021);

- za typową cechę współczesności uznaje się niezwykle dynamiczne transfery kulturowe (Kostyrko 2004: 21–29) w połączeniu z likwidacją barier kulturowych.

Idee transkulturowości, transkulturacji i hybrydyzacji współczesnych kultur znalazły także wielu zwolenników w Polsce. Jednym z nich był filozof i socjolog, franciszkanin – Leon Tadeusz Dyczewski (1936–2016), który propagował poglądy, że „żadna kultura nie jest samorodną, a rozwój kultur wymaga wręcz dyfuzji i hybrydyzacji, inaczej doprowadzi do kulturowej stagnacji" (Dyczewski 2000). Na gruncie polskiej pedagogiki koncepcję tę oraz wagę ściśle z nią powiązanych procesów globalizacji, transkulturacji i transmisji kulturowej oraz ich wpływu na kształtowanie się tożsamości podmiotów wychowania, kształcenia, wsparcia społecznego i opieki opisywali m.in. Jerzy Nikitorowicz, Józef Górniewicz, Agnieszka Cybal-Michalska, Tadeusz Pilch, Lech Witkowski, Marek Rembierz, Wioletta Danilewicz, Jolanta Muszyńska, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alicja Szerląg, Marta Guziuk-Tkacz, Ewa Marynowicz-Hetka, Dorota Misiejuk, Krystyna Wilkoszewska, Kinga Lisowska i in.

Implikacje pedagogiczne

Uwzględnienie wagi transkulturowości – głównej cechy współczesności oraz jej immenetnych elementów, do których należą: transkulturacja, transmisja kulturowa i dynamiczne transfery elementów pochodzących z różnych wzorów kulturowych powinno wyrażać się w praktyce pedagogicznej poprzez uznanie wagi i rangi poniższych czynników:

- indywidualnych cech kulturowych podmiotów wsparcia, opieki, dydaktyki i wychowania oraz ściśle z tym powiązanego systemu norm i wartości, jak również skryptów behawioralnych, które są przekazywane na drodze transferu międzypokoleniowego i kulturowego;
- nieustannych wpływów elementów środowiska socjokulturowego na podmioty oddziaływań pedagogicznych;
- heterogenicznej tożsamości podmiotów oddziaływań pedagogicznych jako konsekwencji wielopoziomowej i bardzo dynamicznej transkulturacji oraz transferu norm i wartości kulturowych.

Praktyczna działalność dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawcza prowadzona w obszarze współczesnej pedagogiki powinna być zatem ukierunkowana na kreowanie osobowości:

- uznających heterogeniczność teraźniejszych kultur za integralną część procesu globalizacji (Wulf 2010) i jej konsekwencję, a nie jej alternatywę;
- respektujących „paradygmat współistnienia, porozumienia i współdziałania z innymi, w celu osiągnięcia poziomu postkonwencjonalnego, otwartego na ponadnarodową obywatelskość" (Nikitorowicz 2015: 183);
- uznających swoją podmiotowość – jako podmiotu dynamicznego, ukształtowanego w efekcie procesów transkulturacji i transmisji kulturowej (mającej miejsce w rodzinie, środowisku szkolnym, rówieśniczym oraz w środowisku lokalnym glokalnym i transnarodowym);
- oceniających procesy globalizacji – nie w kategorii homogenizacji, ale coraz większego różnicowania (Epstein 2009; Niedziałek 2016: 232) i aprobujących hybrydowość tożsamości własnej oraz każdego współczesnego człowieka (Nikitorowicz 2015; Guziuk-Tkacz 2021a, 2021b);
- posiadających świadomość negocjacyjną (Nikitorowicz 2015; Guziuk-Tkacz 2019) i kierującej się w swoich działaniach i rozwoju transwersalnym rozumem (Marynowicz-Hetka 2023: 286);
- szanujących wartość transferów kulturowych (elementów dziedzictwa kulturowego regionu, glokalnego i globalnego oraz czerpiących z niego poprzez ustawiczną, świadomą selekcję oraz synkretyzację) (Juneja, Falser 2013; Nikitorowicz 2015).

W związku z powyższym oddziaływania diagnostyczno-pomocowe winny być ukierunkowane na identyfikację oraz respektowanie:

- indywidualnych cech dynamicznie rozwijającego się podmiotu (takich, jak np.: empatia transkulturowa, elastyczność kulturowa, tolerancja na wszelką odmienność, łatwość adaptacyjna, umiejętność dokonywania przewartościowań lub/i restrukturyzacji zdobytych doświadczeń i włączania ich w nowe konteksty społeczne, posiadanie kompetencji kulturowej o charakterze: afektywnym, kognitywnym i behawioralnym)

(Majda, Zalewska-Puchała, Ogórek-Tęcza 2010; Nikitorowicz 2015; Guziuk-Tkacz 2019), które są motywatorami do dokonywania pożądanych zmian;

- kapitału kulturowego, różnic kulturowych oraz elementów typowych dla wzorca kulturowego podmiotu, przy jednoczesnym odrzuceniu diagnostyki i oceny przez pryzmat etnocentryzmu problemów, z jakimi się dana osoba boryka (na każdym etapie procedur diagnostyczno-pomocowych);
- kulturowego tła diagnozy i jej prymatu nad oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi i terapeutyczno-pomocowymi oraz wielowymiarowości tychże procesów oraz kulturowych uwarunkowań trafności diagnostycznej;
- kulturowych uwarunkowań problemów emocjonalnych i zaburzeń oraz ich etiologii i patogenezy;
- wagi potencjału środowiskowego (jak np. istnienia sieci wsparcia) oraz zagrożeń płynących ze strony środowiska społecznego i kulturowego (konflikty i bariery kulturowe).

Potwierdzają to również aktualne wyniki międzynarodowych badań dynamicznych, zgodnie z którymi, aż 90,4% badanych z grupy N_1 – przedstawiciele zawodów pomocowych z różnych obszarów kulturowych – twierdzi, że diagnoza potrzeb, oczekiwań oraz możliwości podmiotu, jako istotna baza do dalszych działań o charakterze pomocowym, powinna mieć charakter transkulturowy.

Powyższe implikacje dla współczesnej pedagogiki silnie korelują z wielokrotnie wyrażaną przez Wolfganga Welscha opinią, że wszyscy powinnyśmy być świadomi obecnej transkulturowości i jej konsekwencji, ponieważ: „tworzy ona kontekst całej naszej dzisiejszej aktywności kulturalnej" (Welsch 2022: 8) i głęboko wpływa na kształtowaie się tożsamości współczesnych ludzi (Welsch 2022: 9). Welsch przekonywał bowiem, że należy być świadomym odpowiedzialności, jaką się bierze na siebie, propagując konkretne koncepcje kultury, ponieważ muszą one być zawsze adekwatne do charakteru, wyzwań i potrzeb teraźniejszości – i tylko wtedy, gdy dostrzegamy naszą wewnętrzną transkulturowość, stajemy się zdolni do radzenia sobie z transkulturowością zewnętrzną (Welsch 2021: 175–180; Welsch 2022: 9).

Bibliografia

Appadurai A. (2005). *Nowoczesność bez granic*, przeł. Z. Pucek, Kraków: Universitas.

Bastide R. (1970). *Mémoire collective et sociologie du bricolage*, „L'Année sociologique", nr 21, s. 65–108.

Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bauman Z. (2007a). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman Z. (2007b). *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bell D. (1980). *The Winding Passage: Essays and Sociological Journeys, 1960–1980*, Cambridge: Abt Books.

Berger P.L., Berger B., Kellner H. (1973). *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, New York: Random House.

Błasiak A. (2018). *Sharenting – współczesną formą rodzicielskiej narracji*, „Horyzonty Wychowania", t. 17, nr 42, s. 125–134.

Borkowska A., Witkowska M. (2020). *Sharenting i wizerunek dziecka w sieci*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.

Brosch A. (2018). *Sharenting: Why Do Parents Violate Their Children's Privacy?*, „The New Educational Review", nr 4, s. 75–85.

Calvino I. (1991). *Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend*, München: Hanser.

Clifford J. (2000). *Kłopoty z kulturą*, przeł. E. Dżurak, J. Iracka, E. Klekot, M. Krupa, S. Sikora, M. Sznajderman, Warszawa: Wydawnictwo KR.

Dagnino A. (2015). *Transcultural Writers and Novels in the Age of Global Mobility*, West Lafayette: Purdue University Press.

Dyczewski L. (2000). *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 1, s. 27–42.

Epstein M. (2009). *Transculture: A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism*, „American Journal of Economics and Sociology", t. 68, nr 1, s. 327–351.

Faist T. (2006). *The Transnational Social Spaces of Migration*, „Working Paper 10. Centre on Migration, Citizenship and Development", Bielefeld.

Geertz C. (1964). *The Transition to Humanity*, [w:] S. Tax (red.), *Horizons of the Anthropology*, Chicago, IL: Transaction Publishers, s. 37–48.

Geertz C. (2003). *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. Z. Pucek, Kraków: Universitas.

Guziuk-Tkacz M. (2019). *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Guziuk-Tkacz M. (2020). *Diagnostyka psychopedagogiczna problemów przystosowawczych i(e)migrantów o charakterze transkulturowym*, „Kultura i Edukacja", nr 3(129), s. 76–93.

Guziuk-Tkacz M. (2021a). *Transkulturowość – jedna z głównych cech teraźniejszości – wyzwaniem dla współczesnej diagnostyki i terapii psychopedagogicznej*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Pomiędzy dysonansem a konsonansem społecznym. Studia i szkice pedagogiczne*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 23–36.

Guziuk-Tkacz M. (2021b). *Pedagogika transkulturowa – koncepcja edukacji i wychowania będąca odpowiedzią na wyzwania współczesności*, [w:] J. Górniewicz (red.), *W gęstwinie uczuć, odnośników i oznaczeń. Szkice polemiczne z pedagogiki ogólnej i opiekuńczej*, Toruń: Wydawnictwo „Akapit", s. 123–145.

Guziuk-Tkacz M. (2022a). *Transkulturowa pomoc i wsparcie rodzin w czasach pandemii*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Z pogranicza pedagogiki ogólnej i teorii wychowania społecznego. Studia teoretyczne i raporty z badań*, Toruń: Wydawnictwo „Akapit", s. 77–91.

Guziuk-Tkacz M. (2022b). *Transkulturowa diagnoza i wsparcie rodzin uchodźczych*, [w:] P. Piotrowski (red.), *Pedagogika w świecie niepewności. Aspekty*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 93–114.

Guziuk-Tkacz M. (2023). *„Choroba emigracyjna" wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki między- i transkulturowej*, [w:] J. Górniewicz, J. Malinowski (red.), *Od pedagogiki społecznej i humanistycznej do pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej*, Toruń: Wydawnictwo „Akapit", s. 177–194.

Hastrup K. (2008). *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. E. Klekot, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Juneja M., Falser M. (2013). *Kulturerbe – Denkmalpflege: transkulturell. Eine Einleitung*, [w:] M. Juneja, M. Falser (red.), *Kulturerbe und Denkmalpflege transkulturell. Grenzgänge zwischen Theorie und Praxis*, Bielefeld: Transcript Verlag, s. 17–36.

Kostyrko T. (2004). *„Transkulturowość" w ujęciu André Malraux – przyczynek do pojmowania terminu*, [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Estetyka transkulturowa*, Kraków: Universitas, s. 21–29.

Majda A., Zalewska-Puchała J., Ogórek-Tęcza B. (2010). *Pielęgniarstwo transkulturowe. Podręcznik dla studiów medycznych*, Warszawa: Wydawnictwo PZWL.

Martí J. (1980). *Nuestra America*, Havana: University of Havana.

Martí J. (2004). *Transculturación, globalización y músicas de hoy*, „Trans. Revista Trancultural de Música", nr 8, https://www.sibetrans.com/trans/articulo/188/transculturacion-globalizacion-y-musicas-de-hoy [dostęp: 10.01.2025].

Marynowicz-Hetka E. (2003). *Podejście transwersalne w analizie obszarów działania społecznego*, [w:] S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka,

A. Przecławska (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Olsztyn: Oficyna Wydawnicza „Kastalia", s. 283–289.

Marynowicz-Hetka E. (2019). *Koncepcja transkulturowości Wolfganga Welscha. W kierunku transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna", nr 3(73), s. 47–73.

Mathews G. (2005). *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Maśloch P. (2005). *Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji*, „Przedsiębiorczość a Współczesne Wyzwania Cywilizacyjne. Przedsiębiorczość – Edukacja", nr 1, s. 17–26.

McGrew A. (1992). *Conceptualizing Global Politics*, [w:] A. McGrew, P.G. Lewis (red.), *Global Politics: Globalisation and the Nation-State*, Cambridge: Polity Press, s. 83–117.

Montaigne de M. (1992). *The Complete Essays*, Stanford, CA: Stanford University Press.

Niedziałek E. (2016). *O teorii transkulturowej i jej implikacjach dla badań humanistycznych*, „Przestrzenie Teorii", nr 25, s. 231–243.

Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja międzykulturowa i regionalna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz J. (2012). *Wielowymiarowa tożsamość w ustawicznym rozwoju. Ku paradygmatowi współistnienia w warunkach wielokulturowości*, [w:] W.J. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński (red.), *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 15–30.

Nikitorowicz J. (2015). *Człowiek transkulturowy jako efekt dialogu tożsamościowego*, [w:] A. Kieszkowska (red.), *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 181–184.

Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście edukacyjnym*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 15(2), s. 23–36.

Novalis (1983a). *Das Allgemeine Brouillon (Materialien zur Enzyklopädistik 1798/99)*, [w:] *Schriften*, t. 3: *Das philosophische Werk II*, Stuttgart: Kohlhammer.

Novalis (1983b). *Fragmente und Studien 1799–1800*, [w:] *Schriften*, t. 3: *Das philosophische Werk II*, Stuttgart: Kohlhammer.

Okólski M. (2009). *Polska jako aktor na europejskiej scenie migracyjnej*, [w:] M. Duszczyk, M. Lesińska (red.), *Współczesne migracje. Dylematy Europy i Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–14.

Ortiz F. (1995). *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*, Durham: Duke University Press.

Ortiz F. (2022). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, Madrid: Musica Mundana.

Pessoa F. (1987). *Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares*, Frankfurt am Main: Fischer.

Pieterse J.N. (1994). *Globalisation as hybridisation*, „International Sociology", t. 9, nr 2, s. 161–184.

Pieterse J. N. (2015). *Globalization and culture: Global mélange*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Rama Á. (1984). *Transculturación narrativa en América Latina*, México: Siglo XXI de España Editores.

Rama Á. (2012). *Writing across Cultures: Narrative Transculturation in Latin America*, Durham–London: Duke University Press.

Renzi A. (2004). *Identity and Transculture in Vice Versa*, „Collegium Antropologicum", t. 28, Supplement 1, s. 109–113.

Romanowska J. (2013). *Transkulturowość czy transkulturacja? O perypetiach pewnego bardzo modnego terminu*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ", nr 6(1), s. 143–153.

Rushdie S. (1991). *Imaginary Homelands*, [w:] S. Rushdie (red.), *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981–1991*, London: Granta Books, s. 9–21.

Sandoval-Sánches A., Saporta Sternbach N. (2001). *Stages of Life: Transcultural Performance & Identity in U.S. Latina Theater*, Tucson, AZ: The University of Arizona Press.

Sobrevilla D. (2001). *Transculturacion y heterogeneidad: avatares de dos categorías literarias en América Latina*, „Revista de Critica Literaria Latinoamericana", nr 54, s. 21–33.

Steingress G. (2010). *Globalizing Cultures: A Challenge for Contemporary Cultural Sociology*, „Eurasian Journal of Anthropology", t. 1, nr 1, s. 1–10.

Valery P.A. (1952). *Lettre à Pierre Louis, 30 août 1890*, [w:] P. Valéry, *Lettres à quelques-uns*, Paris: Gallimard, s. 17–18.

Welsch W. (1987). *Unsere postmoderne modern*, Weinheim: VCH Acta Humaniora.

Welsch W. (1988). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*, Weinheim: VCH Acta Humaniora.

Welsch W. (1992a) *Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*, „Information Philosophie", nr 2, s. 5–20.

Welsch W. (1992b) *Subjektsein heute. Zum Zusammenhang von Subjektivität, Pluralität und Transversalität*, „Studia Philosophica", nr 51, s. 153–182.

Welsch W. (1996a). *Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*, „Zeitschrift für Kulturaustausch", nr 1, s. 39–44.

Welsch W. (1996b). *Vernunft. Die Zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welsch W. (1998a). *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 195–222.

Welsch W. (1998b). *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*, Mainzer Universitätsgespräche. Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz: Mainzer Universitätsgespräche.
Welsch W. (1998c). *Stając się sobą*, [w:] A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury,* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 11–34.
Welsch W. (1999). *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*, [w:] M. Featherstone, S. Lash (red.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London: Sage, s. 194–213.
Welsch W. (2004). *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*, [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Estetyka transkulturowa*, Kraków: Universitas, s. 31–43.
Welsch W. (2011). *Transkulturalität – neue und alte Gemeinsamkeiten*, [w:] W. Welsch, *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*, Berlin: Akademie Verlag, s. 294–322.
Welsch W. (2016). *Transkulturalität – Realität und Aufgabe* (materiały niepublikowane otrzymane od prof. W. Welscha w dniu 12.02.2016 r.)
Welsch W. (2017). *Transkulturalität in der Geschichte – gezeigt an Beispielen der Kunst*, [w:] W. Welsch, *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*, Vienna: New Academic Press, s. 31–57.
Welsch W. (2020). *Wir sind alle Mischlinge. Über transkulturelle Identitäten*, [w:] *Transkulturelle Hermeneutik I: Vorträge auf Einladung des Walter Benjamin-Lehrstuhls für deutsch-jüdische Literatur und Kulturwissenschaft an der Hebräischen Universität in Jerusalem*, Berlin: Weidler Buchverlag, s. 125–141.
Welsch W. (2021). *Glanzmomente der Philosophie – Von Heraklit bis Julia Kristeva*, Munich: Beck.
Welsch W. (2022). *Transculturality in Literature: A Phenomenon as Old as It is Current*, „World Literature Studies", t. 14, nr 3, s. 5–11.
Wirth L. (1938). *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology", t. 44, nr 1, s. 1–24.
Wnuk A. (2020). *Koncepcja transkulturowej tożsamości Wolfganga Welscha – nowa perspektywa dla psychologii*, „Podteksty. Czasopismo kulturalno-naukowe", nr 4(22), s. 1–6.
Wulf Ch. (2010). *Education as Transcultural Education: A Global Challenge*, „Educational Studies in Japan: International Yearbook", nr 5, s. 33–47.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Marta Guziuk-Tkacz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: marta.guziuk-tkacz@uwm.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 28, 2025/3 / e-ISSN 2450-5366

Agnieszka Kaczor
ORCID: 0000-0002-2574-4757
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Rola dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w klasach I–III

The Role of Documentation in Organizing Educational Projects in Grades I–III

ABSTRACT

Understanding the teaching and learning process as a means of developing competences necessary for personal fulfillment and growth, active citizenship, social integration, and employment—in line with the Council of Europe Recommendation of 22 May 2018—highlights the importance of the educational project as a method that aids the development of key competences in children.

The aim of the research discussed in this article was to determine the role of documentation in the organization of an educational project involving children from grades I–III. Given the need to improve the documentation process, the study sought to describe the issue and derive practical guidelines.

The study, conducted under a qualitative paradigm, examined students' opinions regarding the preparation of educational project documentation. The analysis and interpretation of statements by students of preschool and early school education at the Ignatianum University in Cracow, carried out in accordance with Maria Szymańska's concept of three-layer data analysis became the starting point for demonstrating the advantages of solid documentation. The respondents emphasized the importance of documentation in organizing an

KEYWORDS
educational project, project documentation, cooperation with parents, early school child, early school education

SŁOWA KLUCZOWE
projekt edukacyjny, dokumentacja projektowa, współpraca z rodzicami, dziecko w wieku wczesnoszkolnym, edukacja wczesnoszkolna

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.008
Nadesłano: 10.03.2025
Zaakceptowano: 30.07.2025

Miscellanea

educational project, identified the benefits of a well-conducted documentation process, and highlighted the need to plan both the method of collecting documentation and its analysis.

The role of documentation in organizing an educational project is therefore crucial, as it facilitates monitoring of the project's individual stages and enables teachers, children, and parents to perceive the competences acquired by children through project activities.

ABSTRAKT

Rozumienie procesu nauczania/uczenia się, jako drogi sprzyjającej rozwijaniu kompetencji niezbędnych dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia zgodne z zaleceniem Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018, wydobywa znaczenie projektu edukacyjnego jako metody umożliwiającej rozwijanie u dzieci kompetencji kluczowych.

Celem badań omówionych w artykule było ustalenie, jaką rolę odgrywa dokumentacja w organizacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi z klas I–III. Z uwagi na konieczność doskonalenia procesu dokumentacyjnego dokonano próby opisu zagadnienia, a także wyprowadzenia wskazówek dla praktyki.

Przedmiotem badań przeprowadzonych w paradygmacie jakościowym były opinie studentów dotyczące przygotowania dokumentacji projektu edukacyjnego. Analiza i interpretacja wypowiedzi biorących udział w badaniu studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, prowadzona zgodnie z zasadami koncepcji trójwarstwowej analizy danych autorstwa Marii Szymańskiej, stała się punktem wyjścia do ukazania walorów solidnie prowadzonego procesu dokumentacyjnego. Badani docenili znaczenie dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego, wskazali na korzyści wynikające z dobrze przeprowadzonego procesu dokumentacyjnego oraz podkreślili konieczność planowania sposobu gromadzenia dokumentacji i jej analizy.

Rola dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego jest więc kluczowa, gdyż sprzyja monitorowaniu poszczególnych etapów projektu oraz dostrzeganiu przez nauczyciela, dzieci i ich rodziców, kompetencji nabywanych przez dzieci podczas działań projektowych.

Wprowadzenie

Myślenie o długoterminowych rezultatach skutecznej edukacji jest punktem wyjścia do poszukiwania efektywnych strategii organizacji procesu nauczania/uczenia się. Mając na uwadze sylwetkę przyszłego obywatela, jako osoby spełnionej i szczęśliwej, warto zwrócić uwagę na kompetencje, które będą mu potrzebne do poczucia społecznego i emocjonalnego spełnienia w życiu prywatnym i zawodowym. Wśród nich wymienić można osiem zaleconych przez Radę Unii Europejskiej kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r.). Kompetencje te (w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności, kompetencje matematyczne, cyfrowe, osobiste, obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturowej) stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw określanych jako niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Stąd istotne wydaje się tworzenie w czasie nauki szkolnej przestrzeni do ich nabywania i rozwijania. Jedną z możliwości w tym zakresie tworzy aplikacja projektu edukacyjnego w procesie kształcenia.

Bogactwo strukturalne i dynamiczne rzeczywistości projektowej jest wyzwaniem dla nauczyciela chcącego realizować projekt edukacyjny we współpracy z dziećmi z klas I–III. Aby podejmować trafne decyzje, które przekładają się na efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także tak organizować projekt, aby szanse na osiągnięcie celów projektowych były jak największe, nauczyciel prowadzi dokumentację czynności projektowych. Dzięki dokumentacji nauczyciel jest w stanie rejestrować, ale i prezentować dzieciom i rodzicom to, czego dzieci dowiedziały się w czasie prac nad projektem.

Proces dokumentacyjny związany z pracą zespołu klasowego nad projektem edukacyjnym nie należy jednak do najłatwiejszych ze względu na specyfikę metody, którą trafnie oddają słowa Jolanty Okuniewskiej i Joanny Apanasewicz. Wspomniane autorki podkreślają, że metoda projektu to „jedna z najskuteczniejszych metod, ponieważ wyzwala aktywność ucznia i opiera się na jego samodzielnej pracy oraz stawia go w centrum procesu uczenia się-nauczania" (Okuniewska, Apanasewicz 2017: 3).

Element zaskoczenia i niepewności jest więc wpisany w pracę z wykorzystaniem metody projektów. Dlatego koniecznością wydaje się planowe gromadzenie i analizowanie dokumentacji przez samego nauczyciela, nauczyciela wraz z uczniem oraz przez nauczyciela i rodziców dziecka. Dokumentacja ukazuje bowiem zmiany, jakie zachodzą w wiedzy, umiejętnościach i postawach małych badaczy.

Dokumentacja działań projektowych

Istota projektu jako metody nauczania polega, jak zaznacza Jacek Królikowski, na tym, że „uczniowie realizują określone zadanie – znacznie obszerniejsze niż tradycyjne zadania realizowane w klasie czy w domu i na ogół w dłuższym czasie (kilka tygodni, semestr)" (Królikowski 2000: 10). Bogactwo strukturalne i dynamiczne rzeczywistości projektowej manifestuje się już na etapie wyboru tematu projektu, który powinien uwzględniać potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów biorących w nim udział. Bazując na wewnętrznej motywacji uczniów, która – jak zaznacza Dorota Klus-Stańska – wynika z ich zaciekawienia, chęci do współpracy z rówieśnikami, a także z radości z twórczego działania (Klus-Stańska 2018), nauczyciel pracuje wraz z młodymi badaczami nad osiągnięciem celów projektowych.

Wyznaczenie celów projektu na podstawie zdefiniowanych potrzeb jego uczestników może przebiegać, w myśl propozycji Jarosława Petza, z wykorzystaniem zasady SMART, zgodnie z którą cel powinien być sprecyzowany, mierzalny, adekwatny, ambitny, atrakcyjny, realistyczny i terminowy (Petz 2019: 22–23) lub metodyki HARD:

- *Heartfelt* – cele muszą wywoływać emocje,
- *Animated* – cele powinny wywoływać pozytywne uczucia w czasie dochodzenia do celu lub po jego osiągnięciu,
- *Required* – cele muszą odpowiadać rzeczywistym potrzebom,
- *Difficult* – cele powinny być trudne, muszą stanowić wyzwanie (Petz 2019: 24).

Sensem każdego projektu uchwyconym skrupulatnie w jego celach jest wywołanie zmiany w otoczeniu projektu, a więc w wiedzy, kompetencjach i postawach dzieci biorących w nim udział. O występowaniu owych zmian wnioskować można na podstawie dokumentacji. Na walory starannie prowadzonej dokumentacji zwracają uwagę Judy Harris Helm i Lilian G. Katz, twierdząc że „dokumentację

uważa się, z wielu powodów, za nieodłączną część metody projektów. Wyczerpująca i porządnie zrobiona stanowi świadectwo dojrzewania dziecka na wszystkich płaszczyznach rozwoju: fizycznej, emocjonalnej, społecznej oraz intelektualnej. Pozwala na usystematyzowanie obserwacji nauczyciela oraz na odnotowanie specjalnych zainteresowań i postępów każdego dziecka. Dobra dokumentacja opisująca aktywne działania poznawcze małych badaczy, ich kontakt z dorosłymi i rówieśnikami oraz wykorzystanie materiałów, niezbicie dowodzi, że proces uczenia się w metodzie projektów polega na interakcji" (Helm, Katz 2003: 73–74).

Znaczenie dokumentacji postrzeganej jako dowody na to, czego dzieci się dowiedziały, wskazuje na konieczność jej gromadzenia oraz analizowania już w trakcie trwania projektu. Mając na uwadze zapewnienie dzieciom jak najlepszych warunków organizacyjnych do przeprowadzania czynności projektowych, można wykorzystywać zebrane informacje podczas rozstrzygania kwestii organizacyjnych związanych z doborem materiałów, planowaniem kolejnych działań, doborem dzieci do grup projektowych, włączeniem rodziców do działań projektowych.

Założenia metodologiczne badań własnych

Mając na celu ukazanie całego bogactwa opisywanego zagadnienia, a więc – posługując się terminem upowszechnionym przez Clifforda Geertza – dokonanie „gęstego opisu", zastosowano badania jakościowe (Geertz 2005: 17–47).

Przyjęto za Agatą Stasik oraz Adamem Gendźwiłłem definicję metody badawczej, rozumianej jako „systematyczny zbiór zakorzenionych teoretycznie reguł (technik i ich uzasadnień) zbierania, analizowania i interpretowania danych" (Stasik, Gendźwiłł 2012: 10).

Zebrano pisemne wypowiedzi 20 studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dotyczące gromadzenia dokumentacji projektu edukacyjnego. Wypowiedzi zostały zebrane i uporządkowane przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner. Do podstawowych cech wybranego oprogramowania do analizy danych jakościowych Graham Gibbs zalicza:

- import i wyświetlanie sformatowanych plików tekstowych,
- stworzenie listy kodów, ułożonych w sposób hierarchiczny,

- wyszukiwanie zakodowanych partii tekstu,
- analizowanie zakodowanych partii tekstu,
- pisanie notatek, które można powiązać z poszczególnymi kodami (Gibbs 2015: 191).

Zebrane dane zostały zanonimizowane. Wszystkim przypadkom nadano imiona, które nie pokrywają się z tożsamością studentów biorących udział w badaniu.

Aby uporządkować dane, zastosowano kodowanie, które jak podkreśla Gibbs w przypadku analizy jakościowej „jest sposobem na zarządzanie surowym materiałem badawczym. Oznacza to, że wszystkie oryginalne dane zostają zachowane. Kody (i odnoszące się do nich noty analityczne) uzupełniają surowe dane interpretacjami i propozycjami teoretycznymi" (Gibbs 2015: 24). Teksty można zakodować przypisując poszczególnym fragmentom więcej niż jeden kod, co zdaniem Kathy Charmaz i Richarda Mitchella dostarcza autorowi poręcznej syntezy (Charmaz, Mitchell 2001: 165).

Proces przypisywania kodów poszczególnym fragmentom tekstu został poprzedzony analizą ramową, która zdaniem Jane Ritchie Liz Spencer i Williama O'Connora polega na wykonaniu listy kluczowych wątków zanim badacz zakoduje tekst (Ritchie, Spencer, O'Connor 2003: 219–262). Jak zauważa Nigel King, takie działanie pozwala na tworzenie szablonu, który porządkuje potencjalne kody (King 1998).

Analiza zebranych danych została przeprowadzona z wykorzystaniem koncepcji trójwarstwowej analizy danych autorstwa Marii Szymańskiej. W pierwszej warstwie analizy poszukiwano w zgromadzonym materiale punktu, który jak pisze Szymańska „można określić w kategoriach formacyjnych centralnej spójności" (Szymańska 2019: 198). Konkluzje wynikające z pierwszego etapu analizy były podstawą do prowadzenia drugiej warstwy analizy, której celem było scalenie danych w konkretne kategorie. Następnie w trzeciej warstwie analizy potraktowano zebrany materiał całościowo, co zdaniem cytowanej autorki koncepcji „integruje go w nowej perspektywie postrzegania podejmowanej tematyki badawczej i przedmiotu badań (Szymańska 2019: 198).

Badania przeprowadzono w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, którego istotnym wyróżnikiem jest w opinii Szymańskiej to, że „osoba badacza w mniejszym lub większym stopniu

podchodzi do procesu badawczego personalnie, z własnym doświadczeniem badawczym i wynikającą z niego refleksją […], toteż można także przyjąć, że takie podejście nadaje kształt aksjologiczno-etyczny badanej rzeczywistości" (Szymańska 2018: 44).

Wybrany paradygmat pozwalał na pogłębienie świadomości podmiotów badania w zakresie autentycznego poznania siebie i badanej rzeczy (Szymańska 2018), a także zachęcał uczestników badania do eksplorowania badanej rzeczywistości oraz – na co zwraca uwagę Urszula Ostrowska – inspirował podmioty badania do „kreatywnego wykraczania poza status dotychczasowych osiągnięć" (Ostrowska 2009: 30). Przyjęte podejście do prowadzenia badań, nazywane przez Uwe Flicka perspektywą badawczą (Flick 2010), pozwoliło na określenie roli dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w klasach I–III.

Rola dokumentacji w świetle wyników badań

Udział w projekcie edukacyjnym to „uczenie się w locie", a więc w myśl przekonania Helm i Katz to doświadczenie edukacyjne, w czasie którego zachowania i działania dzieci cechuje żywiołowość, nieprzewidywalność, innowacyjność (Helm, Katz 2003: 84). Ta właściwa dla projektu edukacyjnego dynamika jest więc wyzwaniem dla nauczyciela chcącego udokumentować czynności poznawcze dzieci.

Ponadto, mając na uwadze fakt, że do walorów opisywanej metody należy rozbudzanie zainteresowań dzieci oraz wspieranie ich wszechstronnego rozwoju, dokumentacja działań projektowych powinna umożliwić usystematyzowanie obserwacji nauczyciela, odnotowanie zainteresowań dzieci, a także stanowić świadectwo dojrzewania dzieci we wszystkich płaszczyznach rozwojowych.

W wyniku analizy pierwszej warstwy dostrzeżono, że dla osób badanych projekt edukacyjny jest okazją do tego, by przełamać rutynę w codziennej pracy z dziećmi. Badani studenci kojarzą pracę nad projektem z postępowaniem wbrew panującym schematom. Jest to wizja, która stanowi nawiązanie do nakreślonego przez Stanisława Palkę wizerunku nauczyciela jako osoby czynnej, chcącej zdobywać wiedzę pedagogiczną, przekształcać ją i korzystać z tej wiedzy w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych (Palka 2006: 129). Występując w roli badaczy, studenci wskazywali na fakt, że udział w projekcie

stwarza wiele okazji, aby nauczyciel mógł się zorientować, na jakiem etapie rozwoju poszczególnych umiejętności dziecko się znajduje. A więc, nawiązując do koncepcji Lwa Wygotskiego, by odznaczał się dobrą znajomości obszarów rozwoju uczniów i dzięki temu mógł w przyszłości różnicować zadania w klasie szkolnej i wycofywać się z interwencji (Wygotski 1978). Podstawą przekonań nauczyciela jest w opinii studentów analiza dokumentacji działań projektowych.

Refleksje uczestniczących w badaniu studentów dotyczące procesu dokumentowania czynności projektowych uporządkowano wykorzystując następujące kategorie interpretacyjne:

- dokumentację, która pokazuje, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę,
- dokumentację realizacji celów programowo-dydaktycznych,
- świadectwa dziecięcych działań indywidualnych i grupowych,
- dowody posiadanych przez dzieci zdolności[1].

W odpowiedzi na pytanie, czy zgromadzono dokumentację, która pokazuje, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę, badani studenci wymienili liczne dowody aktywności dzieci, które były przez nich gromadzone, wśród nich m.in: wywiady z dziećmi, ankiety, zdjęcia, nagrania wideo, karty obserwacji dzieci, prace plastyczne, lapbooki, prezentacje multimedialne, piosenki o tematyce projektu, sprawozdania napisane przez dzieci, tabele aktywności podejmowanych przez dzieci, siatki pytań, makiety.

Zastosowanie różnych sposobów dokumentacji pozwala, zdaniem uczestników badania, sprawniej rejestrować i dostrzegać wiedzę dzieci. Wskazane przez badanych odpowiedzi można przyporządkować do ogólnych rodzajów dokumentacji wyróżnionych przez Judy Harris Helm, Sallee Beneke i Kathy Steinheimer, takich jak: teczki osobiste, produkty twórczości dzieci, obserwacje, autorefleksje dzieci, opisy doświadczeń edukacyjnych w formie relacji (Helm, Beneke, Steinheimer 1998: 36).

Mnogość wymienionych przez studentów możliwości składających się na proces dokumentacyjny skłania do tego, aby – jak postulują Helm i Katz – „zastanowić się nad ewentualnym sposobem

1 Wybrane kategorie stanowią nawiązanie do pytań zaproponowanych przez Helm i Katz do oceny stopnia zaangażowania dzieci i działań podejmowanych przez nauczyciela (Helm, Katz 2003: 85).

udokumentowania działań już w fazie pisemnego planowania zajęć" (Helm, Katz 2003: 75). Takie działanie pozwoli na systematyczne gromadzenie dokumentacji. Dobrym przykładem planowego zbierania dowodów aktywności dzieci jest np. gromadzenie kilku kolejnych wersji rysunku przedmiotu, który był obserwowany przez dzieci podczas działań projektowych.

Planowanie zbierania dokumentacji będzie wiązało się z doborem adekwatnych do aktywności projektowych sposobów dokumentacji, a także z podjęciem decyzji, kto będzie w stanie zająć się procesem dokumentacyjnym podczas poszczególnych działań projektowych. W opinii badanych studentów w proces dokumentacyjny z powodzeniem mogą zostać włączeni rodzice dzieci biorących udział w projekcie. Zaangażowanie rodziców usprawni gromadzenie dokumentacji i będzie okazją do realizacji zasady partnerstwa edukacyjnego. Jak zauważają Helm i Katz, planowanie zbierania dokumentacji jest również okazją, aby wykorzystywane urządzenia i materiały upraszczały czynności dokumentacyjne oraz nadawały dokumentacji profesjonalny wygląd (Helm, Katz 2003: 82). Takie postępowanie nie tylko pozwoli nauczycielowi uzyskać informację o tym, w jaki sposób dzieci budowały i przedstawiały swoją wiedzę, lecz także udokumentować realizację celów programowo-dydaktycznych.

Studenci biorący udział w badaniach wymienili następujące formy dokumentacji odzwierciedlające realizację celów programowo-dydaktycznych:

- film opowiadający o zdobytej wiedzy,
- album projektu,
- stworzona przez dzieci książka,
- quiz z pytaniami ułożonymi przez dzieci,
- nagranie z występu dzieci,
- ekspozycja prac małych badaczy.

Wyżej wymienione formy dokumentacji pokazują aktywność dzieci w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej i wychowania fizycznego. Wskazane sposoby dokumentacji w opinii studentów świadczą o realizacji wielu celów programowo-dydaktycznych, takich jak np.:

- doskonalenie umiejętności korzystania z narzędzi multimedialnych (Maria),

- poznanie sposobów, jak dbać o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo swoje i innych (Adrianna),
- doskonalenie umiejętności słuchania z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia (Agnieszka),
- kształtowanie szacunku do emocji swoich i innych osób oraz doskonalenie umiejętności przedstawiania emocji i uczuć przy użyciu charakterystycznych dla dziecka form wyrazu (Grażyna),
- organizowanie przestrzeni edukacyjnej, ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągania celów edukacyjnych i wychowawczych (Joanna),
- rozwijanie umiejętności klasyfikowania (Magdalena),
- pobudzanie kreatywności, innowacyjność i przedsiębiorczość (Klaudia),
- doskonalenie umiejętności planowania, wykonywania prostych obserwacji, doświadczeń i eksperymentów dotyczących obiektów i zjawisk przyrodniczych (Olga),
- rozwijanie umiejętności tworzenia notatki z obserwacji oraz wyjaśniania istoty obserwowanych zjawisk według procesu przyczynowo-skutkowego i czasowego (Olga).

W zgromadzonej dokumentacji osoby badane dostrzegły świadectwa działań indywidualnych i grupowych. Dowodem indywidualnych poczynań projektowych dzieci były rysunki, mapy myśli, lapbooki, nagrania wypowiedzi dzieci, nagrania obrazujące umiejętności dzieci, np. wyrabianie obwarzanka, karty pracy oraz gromadzone w postaci luźnych zapisków autorefleksje dzieci dotyczące zainteresowania konkretnym obszarem merytorycznym czy dumy z własnych osiągnięć.

Z kolei do dowodów grupowej aktywności dzieci badani studenci zaliczyli:

- obserwacje rejestrowane w formie luźnych uwag, nagrań dźwiękowych lub video,
- gromadzenie produktów twórczości dzieci, np. siatek tematycznych, które stanowią dokumentację dyskusji prowadzonych w grupie. Siatki te, zdaniem Helm i Katz, doskonale ukazują wzrost zasobu słownictwa, a także rozwój pojęć

związanych z tematem (Helm, Katz 2003: 78). Wśród korzyści wynikających z pracy grupowej osoby badane wymieniły także dostrzeganą przez Królikowskiego umiejętność grupowego podejmowania decyzji, rozwiazywania konfliktów, wyrażania własnych opinii i słuchania opinii innych (Królikowski 2000: 42),

- scenografię budowaną przez dzieci – jest ona w opinii badanych dowodem na to, że dzieci dysponują wiedzą na określony temat; jak twierdzą Helm i Katz, analizując wznoszone przez dzieci konstrukcje możemy dostrzec, czego się nauczyły (Helm, Katz 2003: 79). Praca nad tworzeniem poszczególnych elementów scenografii jest także okazją, by doskonalić umiejętność dyskutowania oraz dzielenia się rolami i zadaniami w grupie, co – jak podkreśla Królikowski – stanowi jeden z atutów tego rodzaju pracy (Królikowski 2000: 42),
- kronikę projektu (opis w formie relacji), która – jak opisują Helm i Katz – zawiera „zdjęcia, sporządzone przez dzieci opisy działań, a także ich prace. Kroniki czasem koncentrują się na pojedynczych aspektach przedsięwzięcia badawczego, np. budowie konstrukcji lub wyprawie w teren. Mali badacze bardzo je lubią. Kroniki można dawać dzieciom do czytania, nawet wielokrotnie; można je też wypożyczać rodzicom oraz udostępniać innym grupom, które uczą się, jak pracować nad projektem (Helm, Katz 2003: 81). Zdaniem badanych, wartościowe jest także zapewnienie w kronice miejsca na merytoryczne informacje przeznaczone dla rodziców. Informacje te można umieścić np. na parzystych stronach kroniki tak, by nie przeszkadzały dzieciom w odbiorze relacji przygotowanej w zgodzie z ich potrzebami.

Dokumentacja projektowa jest postrzegana przez osoby badane także jako zbiór dowodów posiadanych przez dzieci zdolności. Praca metodą projektu zachęca, by działać nieschematycznie, próbować, wykrywać możliwości, co – jak twierdzi Ryszard Łukaszewicz – jest działaniem, które przyczynia się do postępu (Łukaszewicz 1990: 167). Dzieci poszukując odpowiedzi na nurtujące je pytania wykazują się umiejętnością wypowiadania się i zadawania pytań, a także zapamiętywania i notowania najważniejszych informacji. Z uwagi na fakt, że – jak podkreślają Okuniewska i Apanasewicz – ważną cechą

projektu jest interdyscyplinarność (Okuniewska, Apanasewicz 2017: 4), mali badacze ćwiczą się także w wyciąganiu wniosków i całościowym postrzeganiu świata. Podejmują odpowiedzialność za swoje uczenie się, uczą się planować własną pracę i realizować powzięte zamiary, co – zdaniem Elżbiety Tołwińskiej-Królikowskiej – wymaga też umiejętności rozumienia celów działań i podejmowania decyzji (Tołwińska-Królikowska 2013: 64).

Zakończenie

Sposób, w jaki badani studenci rozumieją znaczenie dokumentacji w organizacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, jednoznacznie wskazuje na konieczność solidnego jej przygotowania. Odpowiednio opracowana dokumentacja daje nauczycielowi, dzieciom i rodzicom wgląd w dziecięce doświadczenia edukacyjne składające się na projekt, a także zawiera narzędzia do monitorowania i oceny realizacji poszczególnych etapów projektu.

Waga procesu dokumentacyjnego, który obejmuje gromadzenie, analizowanie i interpretowanie dowodów dziecięcej aktywności, także – na co zwracają uwagę Helm, Beneke i Steinheimer – wiąże się z koniecznością „destylacji dokumentacji", a więc takiego przygotowania dokumentacji, aby mogła być udostępniona szerszemu gronu odbiorców (Helm, Beneke, Steinheimer 1998: 69) – wszystkie te działania wymagają od nauczyciela znacznego zaangażowania. Włączenie bogatej dokumentacji do projektu jest umiejętnością, której opanowanie wymaga czasu (Helm, Katz 2003: 83). Może więc być jednym z zadań wpisujących się w doskonalenie zawodowe nauczycieli. Stanisław Dylak słusznie postuluje, by nauczyciele nie ograniczali się tylko do korzystania z literatury naukowej, ważne by byli skłonni do zdobywania wiedzy także w drodze dyskusji, wzajemnych konsultacji i wymiany doświadczeń (Dylak 2002). Dlatego dbałość o doskonalenie procesu dokumentacyjnego może być postrzegana jako jedna z dróg dążenia nauczyciela ku mistrzostwu zawodowemu.

Bibliografia

Charmaz K., Mitchell R. (2001). *Grounded Theory in Ethnography*, [w:] P. Atkinson i in. (red.), *Handbook of Ethnography*, London: Sage, s. 160–174.

Dylak S. (2002). *Nauczyciel w kontekście tworzenia teorii pedagogicznej oraz własnego rozwoju zawodowego*, [w:] J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zając (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki pedagogicznej*, t. 1, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 105–122.

Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Geertz C. (2005). *Opis gęsty: w poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] C. Geertz (red.), *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M.M. Piechaczek, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 17–47.

Gibbs G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Helm J.K., Beneke S., Steinheimer K. (1998). *Windows of Learning: Documenting Young Children's Work*, New York: Teachers College Press.

Helm J.H., Katz L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, przeł. E. Pulkowska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

King N. (1998). *Template Analysis*, [w:] G. Symon, C. Cassell (red.), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research*, London: Sage, s. 118–134.

Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Królikowski J. (2000). *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Łukaszewicz R. (1990). *Sukces i godność człowieka w pracy*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Edukacja przez pracę i dla pracy*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Okuniewska J., Apanasewicz J. (2017). *Mac Inspiracje. Projekty w edukacji wczesnoszkolnej. Poradnik dla nauczyciela klas I–III*, Kielce: Grupa MAC.

Ostrowska U. (2009). *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy, intencje, realia*, Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 26–32.

Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Petz J. (2019). *Rezultaty w projektach edukacyjnych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Ritchie J., Spencer L., O'Connor W. (2003). *Carrying Out Qualitative Analysis*, [w:] J. Richie, J. Lewis (red.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, London: Sage, s. 219–262.

Stasik A., Gendźwiłł A. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1–21.

Szymańska M. (2018). *Badania w działaniu*, [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, wyd. 2, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, s. 227–273.

Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Tołwińska-Królikowska E. (2013). *Realizacja zajęć projektowych – wskazówki dla nauczyciela*, [w:] Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Dzieci obywatele. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 1–3 SP*, Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych, s. LXIV– LXV.

Wygotski L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, red. M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/C189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (dostęp: 10.07.2025).

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Agnieszka Kaczor
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl

Iwona Murawska
ORCID: 0000-0002-9691-4311
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Karol Motyl
ORCID: 0000-0003-4203-6434
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Szantaż maturalny jako cicha codzienność ostatnich roczników szkół ponadpodstawowych. Transmisja kultury (o)presji a wolność wyboru ucznia

High School Final Exam Pressure as a Quiet Everyday Reality in Final Year of Secondary School: Transmission of an Oppressive Culture vs. Student Autonomy

KEYWORDS
secondary school, high school final exam, school culture, culture of pressure/oppression, exam experiences, exam blackmail

SŁOWA KLUCZOWE
szkoła ponadpodstawowa, matura, kultura szkoły, kultura (o) presji, doświadczenia maturalne, szantaż maturalny

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze high school final exam experiences of graduates (now students of pedagogy) in the context of their assessment of teachers' activities during their final year of secondary school. The study was designed to examine whether the students surveyed felt any form of pressure to pass their final exams.

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.009
Nadesłano: 28.03.2025
Zaakceptowano: 10.09.2025

Miscellanea

The research was situated in the context of the school as a transmitting and culture-creating institution. We conducted a pilot study among first-year students enrolled in pedagogical programs at several Polish universities, with the intention of contributing to educational reflection on the pressures associated with final exams. Our aim was to identify short-term experiences of the high school final exam. Data were collected through an online survey completed by 239 pedagogy students. The results made it possible to identify the phenomenon of high school final exam pressure tactics—the most severe form of pressure—which appeared as the most frequently reported by students who experienced exam-related coercion.

In addition, graduates emphasized the school's strong exam orientation and pressure on performance, accompanied by a lack of emotional support and inadequate guidance on effective learning techniques. This pilot study constitutes a prelude to further research on the experience of the high school final exam. School peri-examination sentiments, exam pressure, and exam pressure tactics emerge as part of the broader culture of pressure/oppression in schools.

ABSTRAKT

Celem prowadzonych w ramach artykułu analiz była próba rozpoznania doświadczeń maturalnych absolwentek i absolwentów szkół ponadpodstawowych (obecnych studentek i studentów pedagogiki) w kontekście ich oceny działań nauczycieli w klasie maturalnej. Takie założenia miały na celu sprawdzenie, czy osoby biorące udział w badaniu odczuwały jakąś formę presji maturalnej. Całość osadziliśmy w kontekście szkoły jako instytucji transmitującej i tworzącej kulturę. Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badań pilotażowych wśród studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych kilku polskich uczelni wyższych. W trakcie badań założyliśmy, że otrzymane wyniki przyczynią się do podjęcia refleksji edukacyjnej w kwestii presji maturalnej. Chodziło nam o identyfikację doświadczeń maturalnych w krótkiej perspektywie. Dane zostały zebrane za pomocą ankiety online, którą wypełniło 239 studentek i studentów kierunków pedagogicznych na kilku polskich uczelniach wyższych. Otrzymane wyniki pozwoliły zidentyfikować zjawisko szantażu maturalnego, które w tekście jest klasyfikowane jako najwyższa forma (o)presji. Był on najczęściej stosowaną formą presji względem uczniów, którzy doświadczyli różnych form nacisku maturalnego.

Ponadto absolwentki i absolwenci podkreślali duże zorientowanie oraz naciski szkoły na egzamin dojrzałości, przy jednoczesnym braku wsparcia emocjonalnego czy związanego z technikami efektywnego uczenia się. Badania miały charakter pilotażowy i stanowią wstęp do dalszych dociekań związanych z doświadczeniami maturalnymi. Nauczycielskie działania okołomaturalne, presja egzaminacyjna oraz szantaż maturalny stają się elementem kultury (o)presji szkoły.

Wprowadzenie

Matura stanowi w życiu młodych ludzi istotny, a także przede wszystkim symboliczny oraz rytualny moment przejścia z adolescencji do dorosłości (Obuchowska 2005; Jaskulska 2018; Trzop 2023). Jedną z kluczowych kompetencji, jaką powinien posiadać wchodzący w dorosłość człowiek, jest wolność wyboru i umiejętność autokreacji własnego rozwoju. Podejmowanie decyzji związanych z przyszłością stanowi dla niego bardzo duże życiowe wyzwanie (Kiszkiel 2017). W związku z tym doświadczenia zdobyte w szkołach ponadpodstawowych powinny pomóc te umiejętności kształtować. Niestety, z dyskusji z młodymi ludźmi wyłania się obraz nieco inny, wzbudzający edukacyjne niepokoje. Otóż młodzież deklaruje, że czas klasy maturalnej stanowi dla niej źródło dużego stresu, a ponadto wcale nie sprzyja budowaniu poczucia autonomii. Przeprowadzane przez nas rozmowy ze studentkami i studentami kierunków pedagogicznych stały się impulsem do przyjrzenia się ogółowi doświadczeń maturalnych, ze szczególnym uwzględnieniem presji wyboru przedmiotów zdawanych podczas egzaminu dojrzałości.

Celem naszego artykułu jest rozpoznanie doświadczeń maturalnych absolwentek i absolwentów w krótkiej perspektywie czasowej, a także wstępna identyfikacja zjawiska szantażu maturalnego. Całość osadzamy w kontekście szkoły jako instytucji transmitującej kulturę. Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badań pilotażowych wśród studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych kilku polskich uczelni wyższych. W trakcie badań mieliśmy nadzieję, że otrzymane wyniki przyczynią się do podjęcia refleksji edukacyjnej w kwestii presji maturalnej. Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy i służyły wstępnej identyfikacji zjawiska presji maturalnej.

Szkoła jako element systemu kultury i twórca kultury

Pomimo dynamicznych zmian i przeobrażeń w funkcjonowaniu społeczeństw szkoła wciąż pozostaje instytucją będącą trwałym składnikiem systemu kulturowego społeczeństwa (Schulz 2023). Oczywiście bycie integralną częścią tegoż systemu zakłada, że szkoła posiada także wymiar kulturotwórczy. Pojęcie kultury będzie fundamentem dla rozważań nad istotą szkoły i edukacji. Kulturę rozumieć można na wiele sposobów, m.in. jako specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną zastanych okoliczności i warunków życia. Kulturę można również nazwać zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens otaczającemu światu (McLaren 2015: 246). Jednym z jej aspektów jest tzw. kultura szkoły. Jak wskazują Maria Dudzikowa i Ewa Bochno, „kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim oraz pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, «niepedagogicznych» pracowników szkoły oraz rodziców" (Dudzikowa, Bochno 2016: 9–10). Zatem jej elementami mogą być wszelkie aspekty szkolnego życia, m.in. relacje między uczniami i nauczycielami, postawy względem edukacji, szkolny humor, zwyczaje czy zasady funkcjonowania placówki. Pewnym stałym elementem kultury szkoły są także wszelkie działania związane z egzaminem maturalnym, które stanowią – jak zakładamy – oś funkcjonowania w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej. Założyliśmy, że matura stanowi jedno z kluczowych doświadczeń edukacyjnych, a całość maturalnych doświadczeń warunkuje rozwój określonych kompetencji. Biorąc pod uwagę znaczenie egzaminu dojrzałości, wiele doświadczeń i działań edukacyjnych koncentruje się wokół matury, co stanowi dobrą bazę diagnostyczną dla analizy funkcjonowania uczniów w ostatniej klasie szkoły średniej.

Kultura jest więc systemem podzielanych idei, wzorów, wartości oraz praktyk, a podzielanie owo będzie się odnosić do wyodrębnionych zbiorowości o różnym zasięgu, stopniu sformalizowania, strukturze itp. Taką zbiorowością jest między innymi szkoła (Czerepaniak-Walczak 2015: 80). Szkoła jest zbiorowością wielokulturową,

strukturą, w której elementy jednej kultury generują określone reakcje pozostałych. Zatem kultura szkoły nie może być postrzegana jako monolit, gdyż w jej ramach funkcjonują różniące się między sobą przekonania, poglądy, wyznawane wartości, style i formy komunikacji, a także inne elementy kultury. Mieszczą się tu kultura nauczycielska i kultura uczniowska czy chociażby kultura oficjalna i kultura pozoru. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że kultura szkoły jest w jakimś sensie międzykulturowym fenomenem – poszczególne kultury tworzące kulturę szkoły wchodzą w interakcje (Nikitorowicz, Guzik-Tkacz 2021).

W zakresie analizy kultury szkoły Maria Czerepaniak-Walczak wyodrębniła trzy typy kultur ze względu na ich potencjał. Możemy mówić w tym przypadku o kulturach blokujących, wyzwalających i pośrednich (mieszanych). Do kultur blokujących, które w kontekście wybranej problematyki szczególnie nas interesują, można zaliczyć: kulturę bankową i kulturę ciszy (zorientowane na posłuszeństwo oraz kierowaną aktywność), kulturę toksyczną (zorientowaną na zarządzanie strachem, zniechęcanie do współpracy oraz generowanie wzajemnej wrogości podmiotów), kulturę rywalizacyjną (nastawioną na konkurencyjność) oraz kulturę zorientowaną na efekt (zorientowaną na kształcenie, posłuszeństwo i dyscyplinę) (Czerepaniak-Walczak 2018: 110). Częścią wspólną wszystkich wymienionych kultur blokujących jest kultura (o)presji. *Słownik Języka Polskiego PWN* definiuje presję, jako „oddziaływanie na kogoś mające skłonić lub zmusić do czegoś". To samo źródło opisuje opresję, jako kłopotliwe, trudne położenie. W tym rozumieniu można dostrzec możliwą relację między tymi pojęciami – presja może wywołać opresję, tzn. nakłanianie lub zmuszanie kogoś do czegoś stawia tę osobę w trudnej sytuacji. Szkolna kultura (o)presji to taka, która ma skłonić lub wręcz zmusić ucznia do pewnego sposobu myślenia, odczuwania czy zachowania, które dla tego samego ucznia będzie w jakiś sposób niewygodne, kłopotliwe i postawi go w trudnym położeniu. Kultura (o)presji będzie więc zorientowana na nauczanie, posłuszeństwo uczniów, transmisyjność wiedzy i przekonań, dyscyplinę, dobro szkoły jako instytucji (hierarchizowane wyżej od dobra uczniów), uległość uczniów w stosunku do nauczycieli i władz placówki, posługiwanie się strachem oraz zastraszaniem uczniów w celu osiągnięcia określonego

efektu, jakim jest wymierny sukces placówki – w tym przypadku wysoki wynik egzaminu maturalnego.

Założenia metodologiczne

Prezentowane w artykule badania mają charakter pilotażowy i służyły rozpoznaniu doświadczeń maturalnych wśród studentek i studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych. Projekt badawczy uzyskał zgodę Komisji ds. Etyki Badań Naukowych. Na ankietę odpowiedziało 239 osób, z czego maturę w roku 2024 zdawało 196 osób. Postanowiliśmy wziąć pod uwagę także studentki i studentów pierwszych roczników, którzy zadeklarowali, że zdawali egzamin dojrzałości w latach 2023 i 2022 (43 osoby). Interesowały nas przede wszystkim doświadczenia związane z wyborem przedmiotów maturalnych oraz okołomaturalne działania nauczycieli.

Techniką zbierania danych była ankieta, która składała się z kilkunastu pytań zamkniętych oraz otwartych. Została ona rozesłana do wykładowców kierunków pedagogicznych na uniwersytetach w Toruniu, Częstochowie, Olsztynie, Warszawie, Łodzi, Katowicach, Opolu, Kielcach oraz Szczecinie (kryterium dostępności), z prośbą o dalsze rozesłanie jej do studentek i studentów pierwszych roczników studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich. Dane uzyskane za pomocą ankiety miały na celu ukazać wstępny obraz doświadczeń maturalnych studentów z uczelni reprezentujących połowę polskich województw. Taka grupa pozwoliła na zbadanie doświadczeń ostatnich uczestników egzaminu dojrzałości niespełna rok po egzaminie. Dobór próby badawczej nie pozwala na uogólnienie wniosków na populację studentek i studentów w naszym kraju, jednak daje sygnał do prowadzenia dalszych dociekań na większą skalę.

W tekście poszukujemy odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak absolwentki i absolwenci oceniają działania nauczycieli związane z przygotowaniem do matury?
2. Jak absolwentki i absolwenci oceniają uzyskane od szkoły wsparcie w ostatniej klasie?
3. Czy osoby biorące udział w badaniu doświadczały presji maturalnej? Jaka to była presja?

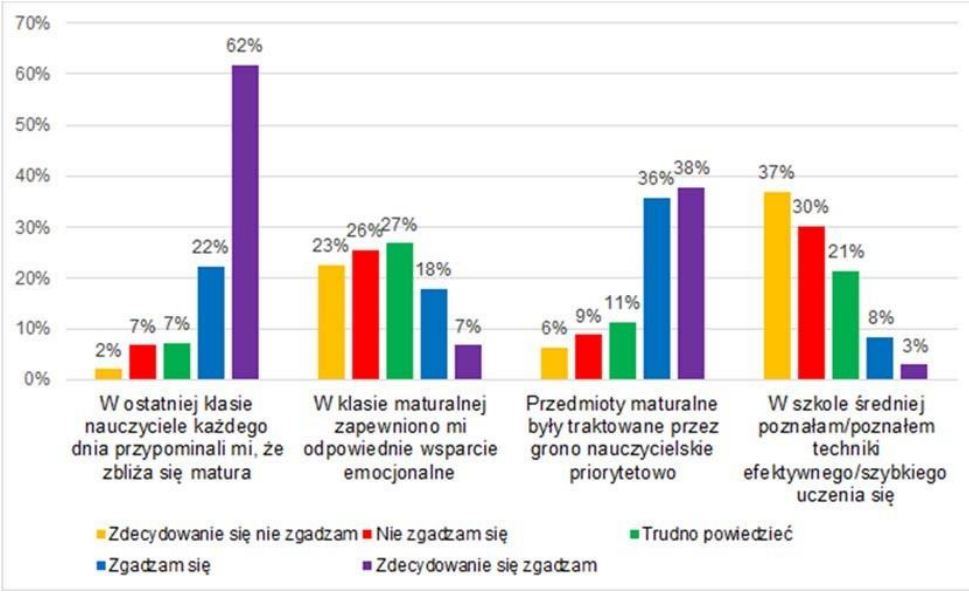
Wyniki badań

Poniżej przedstawiamy wyniki badań dotyczących doświadczeń maturalnych respondentów. Analizę podzieliliśmy na dwie części: okołomaturalne wsparcie i działania nauczycieli oraz presja.

Okołomaturalne wsparcie i działania nauczycieli

Odpowiedzi respondentów wskazują na wyraźne okołomaturalne skoncentrowanie życia osób biorących udział w badaniu w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej. Aż 84% absolwentek i absolwentów twierdzi, że nauczyciele niemalże codziennie przypominali o zbliżającej się maturze, a 74% z nich zadeklarowało, że przedmioty maturalne były traktowane przez grono nauczycielskie priorytetowo. Jednocześnie tylko co czwarty ankietowany deklaruje, że otrzymał w klasie maturalnej wsparcie emocjonalne, a tylko co dziesiąty poznał techniki efektywnego uczenia się. Takie zestawienie może wskazywać na niekorzystną dla ucznia zależność: „Wymagamy od ciebie świetnych wyników, nie damy ci jednak odpowiednich narzędzi, abyś poradził sobie z presją oczekiwanych osiągnięć". Codzienne przypominanie o maturze może podkreślać jej ogromne znaczenie dla grona pedagogicznego, a w tym kontekście inne aspekty szkolnego życia mogą być pomijane. Potwierdzeniem może być dokonywanie hierarchizacji przedmiotów i dzielenie ich na te zdawane na maturze, które traktuje się jako ważniejsze, oraz pozamaturalne, którym poświęca się mniej uwagi.

Wykres 1. Doświadczenia związane z podejściem grona pedagogicznego do uczniów i matury w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej



Źródło: badania własne.

Presja maturalna

Zastanawiało nas, czy uczennice i uczniowie odczuwali presję ze strony szkoły w związku z wyborem konkretnych przedmiotów maturalnych. Wyniki procentowe prezentujemy w tabeli 1.

Tabela 1. Presja maturalna. Zestawienie procentowe odpowiedzi

	Czy uważasz, że szkoła średnia, do której uczęszczałaś/eś, stosowała praktyki mające na celu wymuszenie na uczniach wyboru konkretnych przedmiotów zdawanych na maturze?	**Czy doświadczyłaś/eś presji ze strony nauczycieli lub władz szkoły w trakcie wyboru przedmiotów zdawanych na maturze?**	**Czy ktoś z twojej szkoły doświadczył negatywnych konsekwencji swoich wyborów maturalnych?**
Tak	18,5%	22,7%	19,3%
Nie	81,5%	77,3%	80,7%

Źródło: badania własne.

Presja wyboru przedmiotów maturalnych nie jest zjawiskiem, które dotyka wszystkich uczniów. Jednak co piąty respondent wskazuje na działania, które są związane z jakąś formą presji czy nacisku. Czy to wiele? Czy to zjawisko ma charakter powszechny? Zakładając, że wybór przedmiotów maturalnych jest ważną decyzją w życiu młodego człowieka, warunkującą jego dalsze wybory, wspomniane 20% jest wynikiem alarmującym. Jeżeli dane sprawdziłyby się w przypadku całej populacji osób zdających maturę w 2024 roku, to grono doświadczające presji liczyłoby 50 tysięcy osób rozpoczynających dorosłe życie. Opisane przez uczennice i uczniów przykłady ukazują niepokojące praktyki stosowane przez szkołę reprezentowaną przez grono nauczycielskie. Na podstawie odpowiedzi respondentów przykłady nacisku podzieliliśmy na kilka kategorii, które jednocześnie stanowią poziomy wywieranej presji: sugestie, zniechęcanie, gorsze traktowanie oraz ostatni – szantaż.

Rys. 1. Poziomy szkolnej opresji maturalnej



Źródło: opracowanie własne.

a. Sugestie/namawianie

Pierwszy poziom opresji stanowią sugestie, namawianie. Nauczyciel, obawiając się niekorzystnego wyniku matury, rozmawia

z uczniem. W tej rozmowie tłumaczy, że to za dużo pracy, że uczniowi ten przedmiot na maturze się nie przyda, że będzie dla niego zbyt dużym obciążeniem. Respondenci przywołują takie doświadczenia, które stanowią egzemplifikację tej kategorii: „Chciałam zdawać dwa przedmioty, wychowawczyni próbowała mnie przekonać, że to za dużo pracy i lepiej skupić się na jednym" (R54); „Nauczyciele zawzięcie nakłaniali do tego i podcinali skrzydła, mówiąc, że i tak nie pójdziesz na dane studia, więc po co pisać z tego maturę" (R211). Uczennice i uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z tego, że pod pozorną troską kryje się osobista obawa nauczyciela i brak wiary w możliwości podopiecznego.

Oczywiście wszystko w trosce o satysfakcjonujący wynik szkoły.

b. Zniechęcanie

Zniechęcanie stanowi drugi poziom opresji. Tu mamy do czynienia z bardziej bezpośrednim komunikatem, który sugeruje, że uczennica/uczeń nie da sobie rady. Absolwenci w tym kontekście wspominają: „Pani od polskiego twierdziła, że nie nadaję się na rozszerzenie z polskiego i namawiała żebym odpuściła sobie (napisałam i uważam, że bardzo dobrze mi poszło, bo miałam około 80%)" (R127); „Nauczyciel matematyki przez całą klasę maturalną namawiał do zrezygnowania z matury z matematyki, gdy dostawaliśmy słabszą ocenę ze sprawdzianu" (R33). Zatem zniechęcanie stanowi praktykę mającą na celu deprecjonowanie kompetencji ucznia. W tle tej praktyki leży obawa nauczyciela przed słabymi wynikami maturalnymi swoich podopiecznych. Oczywiście logikę tę trudno wyjaśnić, jednak nauczyciele na podstawie własnych obserwacji i przekonań próbują wpłynąć na decyzję uczniów.

c. Gorsze traktowanie

Gorsze traktowanie ucznia z powodu jego decyzji jest już bezpośrednią i widoczną formą przemocy. Niektórzy nauczyciele w obawie o wynik maturalny są w stanie jawnie dyskryminować uczniów na skutek podejmowanych przez nich autonomicznych wyborów maturalnych. Tego rodzaju doświadczenia absolwentki i absolwenci opisują następująco: „Nauczyciele wywoływali większą presję na uczniach, którzy myśleli o zdawaniu konkretnego przedmiotu. Tacy uczniowie dostawali trudniejsze zadania na sprawdzianach, tylko ich brano do

zadań przy tablicy" (R88); „Gdy zdecydowałam się na pisanie rozszerzonej matematyki, nauczycielka celowo zaniżała mi oceny i powiedziała, że tylko gdy usunę swoją deklarację maturalną, moje oceny się poprawią" (R171).

d. Szantaż

Przykłady związane z szantażem maturalnym, najwyższą forma presji, niestety były wskazywane jako najczęściej stosowane praktyki. Respondenci w swoich wypowiedziach mówili o tym następująco: „Chciałam zdawać rozszerzenie na maturze z geografii, natomiast pani zagroziła, że jak to zrobię, to wystawi mi 1" (R12); „Nauczycielka matematyki groziła mi, że mnie nie dopuści do pisania matury, jeśli nie zmienię rozszerzonej matematyki na inny przedmiot" (R156). Mamy tu do czynienia z jasnym i przemocowym komunikatem, który wskazuje na to, że autonomiczny wybór ucznia będzie wiązał się z dotkliwą karą, najczęściej brakiem promocji do następnej klasy. Takie działania zaprzeczają idei autonomii, podmiotowości ucznia oraz emancypacji, wskazują z kolei na schemat działania, w którym liczy się wyłącznie prestiż i dobra opinia szkoły, co w tym wypadku odbywa się kosztem uczennic i uczniów.

Wnioski. Szantaż maturalny a szkolna kultura (o)presji

Zagłębianie się w edukacyjną praktykę po raz kolejny pokazuje, że egalitarne idee i wzniosłe edukacyjne postulaty, a nawet biurokratyczne założenia, nie mają odzwierciedlenia w szkolnej rzeczywistości. Kultura (o)presji jest nie tylko stałym składnikiem szkolnej codzienności, ale także osią funkcjonowania placówek edukacyjnych. Edyta Głowacka-Sobiech (2019) podkreśla, że opresja edukacyjna wiąże się z tym, że szkoła jest instytucją, której celem jest utrzymanie istniejącego systemu, zatem realizacja idei transmisji kultury stanowi narzędzie zachowania *status quo*. Czy jednak chęć utrzymywania dotychczasowego systemu kulturowego jest wystarczającym uzasadnieniem takiego typu przemocowych działań?

Tabela 2. Szkolne egzemplifikacje kultury (o)presji

Oficjalny przekaz	Ukryty przekaz
Szkoła ma cię przygotować do podejmowania autonomicznych decyzji	Szkoła zrobi wszystko, aby podjąć za ciebie decyzję
Masz być autokreatorem własnego rozwoju	Szkoła narzuci ci pożądany kierunek rozwoju, troszcząc się o swoje interesy
Twoje zainteresowania są dla szkoły ważne	Twoje zainteresowania są ważne, jeżeli zapewnią dobre wyniki szkole/Uczeń ma się interesować szkołą
Wszystkie przedmioty są ważne	Istnieje hierarchia przedmiotów – przedmioty maturalne są ważniejsze
Szkoła dba o twój dobrostan	Szkoła troszczy się głównie o wynik
Szkoła chce, abyś się uczył	Szkoła jednak nie wskaże ci, jak masz się uczyć

Źródło: badania własne.

Realizowana w szkołach edukacja ma za zadanie przede wszystkim zapewnić każdemu uczniowi optymalne warunki rozwoju, oczywiście z poszanowaniem zasad sprawiedliwości czy tolerancji. Jednak szkolna rzeczywistość pokazuje zgoła odmienny obraz, który odsłania pozorność celów i idei na rzecz szkolnego utylitaryzmu czy presji dobrej opinii placówki w otoczeniu (Groenwald 2013: 134–135; Groenwald 2011). Wyniki przeprowadzonych przez nas badań rozpoznawczych wskazują, że co piąty uczeń doświadczył szantażu maturalnego, który jest przejawem presji, często w jej najgorszej formie. Czy jednak codzienne przypominanie o tym, że zbliża się matura, co deklaruje 9 na 10 ankietowanych, nie jest jednym z przejawów wywierania jakiejś formy nacisku? Ciągłe przypominanie o maturze może być także wyrazem bezradności nauczycieli względem opresyjnego systemu, w którym funkcjonują uczniowie. Nie mogąc (lub nie potrafiąc) kształtować środowiska wspomagającego uczenie się, nauczyciele decydują się na codzienne, opresyjne przypominanie o egzaminie dojrzałości, aby w razie niepowodzenia uczniów móc powiedzieć: „Przecież ciągle wam przypominaliśmy!", tym samym usprawiedliwiając działania szkoły i samych siebie. Kultura (o)presji zdaje się mieć mocną pozycję w przestrzeni szkoły. Podkreśla to m.in. Piotr Kostyło, wskazując, że „[...] szkoła jest opresyjna tak samo, jak

opresyjni są nauczyciele, uczniowie i ich rodzice zaś są ofiarami. Sytuacja ta odzwierciedla podziały w społeczeństwie, gdzie ci, którzy mają władzę nad innymi, wykorzystują ją, aby zapewnić sobie dalsze jej utrzymanie" (Kostyło 2013: 88).

Oczywiście doświadczenia maturalne respondentów są zróżnicowane, choć na pewno okres poprzedzający maturę jest dla nich intensywnym czasem pełnym stresu, naznaczonym także społecznymi i osobistymi oczekiwaniami. W połączeniu z zakończeniem szkolnej edukacji formalnej i wkroczeniem na ścieżkę zmian i autokreacji własnego rozwoju jest to moment będący dużym wyzwaniem dla młodych ludzi. Dodatkowa presja wywierana przez szkołę na pewno nie pomaga uczniom w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnymi decyzjami życiowymi. Wstępna identyfikacja zjawiska szantażu maturalnego ukazuje niepokojące praktyki stosowane przez szkołę w celu wymuszenia posłuszeństwa uczniów względem stawianych im oczekiwań. Powodem takich sytuacji mogą być ambicje nauczycieli, presja dyrekcji, rywalizacja między placówkami, uprzedzenia wobec konkretnych uczniów, chęć pokazania swoich umiejętności dydaktycznych czy niepokojące cechy niektórych nauczycieli. Na pewno jest to temat wart dalszej eksploracji, a opisanie istniejących praktyk może się przyczynić w przyszłości do wypracowania działań zapobiegawczych czy do krytycznej refleksji np. w kwestii rankingów szkół.

W kontekście przeprowadzonych badań warto zasugerować pewne rekomendacje dla szkół oraz nauczycieli:

- większa otwartość na samodzielne wybory uczniów;
- zapobieganie działaniom mającym na celu łączenie ocen końcowych z deklaracjami maturalnymi;
- wprowadzenie zajęć/szkoleń z technik efektywnego uczenia się;
- regularne udzielanie wsparcia emocjonalnego uczniom;
- postrzeganie nauki w szkole ponadpodstawowej szerzej aniżeli przez pryzmat matury;
- zapobieganie nauczycielskim praktykom oceniania wyłącznie przez pryzmat wyników maturalnych.

Szkoła ponadpodstawowa powinna mieć na uwadze przede wszystkim dobro ucznia, a nie realizację swoich rynkowych interesów. Jednak czy ta, zdawałoby się oczywista, idea znajdzie w końcu swoje odzwierciedlenie w edukacyjnej rzeczywistości?

Bibliografia

Czerepaniak-Walczak M. (2015). *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna", t. 14, nr 3(57), s. 77–87.

Czerepaniak-Walczak M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Dudzikowa M., Bochno E. (2016). *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły"*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 9–10.

Głowacka-Sobiech E. (2019). *„Od posłuszeństwa do wolności". Tradycje antywolnościowe i kultura opresji szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 42, s. 73–83.

Groenwald M. (2011). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Groenwald M. (2013). *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 131–150.

Jaskulska S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kiszkiel Ł. (2017). *Aspiracje edukacyjne, zawodowe i życiowe białostockich maturzystów w latach 2010–2015*, „Pogranicze. Studia Społeczne", t. 31, s. 43–57.

Kostyło H. (2013). *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 83–102.

McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2(15), s. 23–36.

Obuchowska I. (2005). *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–202.

Schulz R. (2023). *Stałość społecznej instytucji wychowania. Zapoznana kategoria myśli pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 9–28.

Słownik Języka Polskiego PWN, https://sjp.pwn.pl/slowniki/presja.html [dostęp: 10.06.2025].

Trzop B. (2023). *Współczesne rytuały wchodzenia w dorosłość – osiemnaste urodziny i egzamin dojrzałości w percepcji młodych lubuszan*, „Rocznik Lubuski", t. 49, cz. 2, s. 65–81.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Iwona Murawska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: imurawska@umk.pl

Dr Karol Motyl
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: k.motyl@ujd.edu.pl

Sprawozdania

Reports

SPI Vol. 28, 2025/3 / e-ISSN 2450-5366

Mikołaj Brenk
ORCID: 0000-0001-6576-7163
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Konrad Nowak-Kluczyński
ORCID: 0000-0002-7814-1650
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Jubileusz 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji. Obrzycko, 4–5 czerwca 2025 roku

25th Anniversary of the History of Education Society. Obrzycko, June 4–5, 2025

Rok 2025 przyniósł Towarzystwu Historii Edukacji (THE) wyjątkową okazję do podsumowań i refleksji nad dorobkiem minionych lat. Ćwierć wieku temu, 24 lutego 2000 roku, odbyło się zebranie założycielskie, podczas którego wybrano nazwę Towarzystwa Historii Edukacji i zatwierdzono jego statutowe cele, zapisując m.in. konieczność konsolidacji środowiska historyków wychowania oraz reprezentowania interesów tej dyscypliny w kształceniu pedagogów. Wśród celów statutowych znalazło się też inicjowanie i wspieranie badań – ze szczególnym uwzględnieniem badań regionalnych – oraz wspieranie inicjatyw tworzenia archiwów, bibliotek i muzeów edukacyjnych służących zachowaniu dorobku historyków wychowania. Towarzystwo zadeklarowało ponadto pomoc młodym adeptom nauki o wychowaniu, współpracę z krajowymi i zagranicznymi organizacjami naukowymi oraz propagowanie osiągnięć historii wychowania w społeczeństwie.

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

Uroczyste obchody Jubileuszu 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji odbyły się w dniach 4–5 czerwca 2025 roku w Domu Pracy Twórczej i Wypoczynku UAM w Obrzycku. Zorganizowano je w ramach corocznych spotkań badaczy dziejów edukacji, spotykających się w tym miejscu na „Warsztacie badawczym współczesnego historyka wychowania" – w tym roku po raz siedemnasty. W obchodach uczestniczyli przedstawiciele jedenastu ośrodków akademickich z całej Polski, takich jak: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Uniwersytet w Białymstoku.

Obrady seminarium rozpoczęła kierowniczka Zakładu Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, która z uznaniem podkreśliła znaczenie wieloletniej tradycji cyklicznych spotkań badaczy dziejów oświaty. Wskazała, że od siedemnastu lat stanowią one przestrzeń nie tylko dla pogłębiania warsztatu badawczego, lecz także dla integracji środowiska akademickiego reprezentującego ośrodki naukowe z całej Polski. Zwróciła szczególną uwagę na wyjątkowy charakter tegorocznego wydarzenia, stanowiącego podsumowanie 25-lecia działalności Towarzystwa Historii Edukacji. Powitała również obecnych gości honorowych – wybitnych badaczy dziejów oświaty i wychowania: prof. dr hab. Kalinę Bartnicką, prof. dr hab. Danutę Koźmian, prof. dr. hab. Adama Massalskiego oraz prof. dr. hab. Juliana Dybca.

Jako kolejna głos zabrała sekretarz Towarzystwa Historii Edukacji dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW. Zwracając się do uczestników spotkania, wyraziła uznanie dla tradycji corocznych zjazdów w nastrojowym ośrodku pałacowym w Obrzycku, które przez lata gościło grono historyczek i historyków wychowania. Zaznaczyła, że miejsce to stało się nie tylko przestrzenią spotkań, ale przede wszystkim źródłem twórczych rozmów, inspiracji i ustaleń, z których zrodziły się liczne projekty badawcze. Zwróciła się z prośbą do zgromadzonych o uczczenie minutą ciszy pamięci zmarłych

w ostatnich latach wybitnych przedstawicieli środowiska historyków wychowania, których dorobek pozostaje nieocenionym dziedzictwem dla kolejnych pokoleń badaczy.

Uroczystego otwarcia seminarium dokonała dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM, reprezentująca dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych dr. hab. Waldemara Segieta, prof. UAM. W swoim wystąpieniu wyraziła nadzieję, że obrady staną się inspirującą przestrzenią wymiany myśli, twórczych refleksji oraz konstruktywnych dialogów. Skierowała do uczestników serdeczne życzenia owocnych dyskusji i odkrywania nowych perspektyw badawczych, podkreślając znaczenie wspólnotowego charakteru spotkań naukowych w Obrzycku dla rozwoju środowiska historyków wychowania.

W dalszej części obrad uczestnicy seminarium mieli okazję wysłuchać wyjątkowego utworu artystycznego, stanowiącego wyraz hołdu dla wspólnoty historyków wychowania. Panegiryk zatytułowany *Ut non obliviscar terrarum olim repertas. Panegyricus de laudibus Societatis pro Historia Educationis* został opracowany przez dr. Michała Nowickiego i zaprezentowany we współbrzmieniu głosów jego autora oraz dr hab. Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, prof. UAM. Utrzymany w stylu retorycznej pochwały tekst podkreślał doniosłość misji Towarzystwa Historii Edukacji, a zarazem w symboliczny sposób oddawał cześć jego założycielom, członkom i wszystkim, którzy przez lata współtworzyli to środowisko naukowe. Artystyczna forma wystąpienia nadała wydarzeniu szczególnego wymiaru duchowego i emocjonalnego, przywołując zarazem uniwersalne wartości związane z pamięcią, tradycją i wspólnotą akademicką.

Po przerwie uczestnicy seminarium zgromadzili się na uroczystej części obchodów jubileuszu 25-lecia działalności Towarzystwa Historii Edukacji. Ceremonię poprowadziła prof. Monika Nawrot-Borowska, nadając wydarzeniu odpowiedni ton refleksji i świętowania. Jako pierwsza wystąpiła prezeska Towarzystwa dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN, która w swoim wystąpieniu przybliżyła historię i rozwój organizacji. W sposób szczególny podkreśliła rolę prof. dr. hab. Józefa Miąso (1930–2025) – inicjatora i duchowego patrona idei powołania Towarzystwa – który z determinacją zabiegał o nadanie należnej rangi środowisku historyków wychowania. Wskazała, że w przekonaniu profesora konsolidacja badaczy dziejów edukacji była nie tylko potrzebą chwili, lecz także koniecznym warunkiem

dla dalszego rozwoju dyscypliny, jej obecności w przestrzeni akademickiej i społecznej oraz umacniania jej tożsamości. Słowa prezeski stanowiły nie tylko przypomnienie ideowych fundamentów Towarzystwa, lecz także były wyrazem wdzięczności wobec jego twórców i kontynuatorów. W wystąpieniu przywołane zostały nazwiska osób, które 25 lat temu brały udział w zebraniu założycielskim: prof. Józef Miąso, prof. Irena Szybiak, prof. Kalina Bartnicka, prof. Stanisław Litak, prof. Julian Dybiec, prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk, dr hab. Piotr Paweł Gach, prof. Czesław Majorek, prof. Lech Morzecki, prof. Krzysztof Jakubiak, prof. Andrzej Meissner, prof. Karol Poznański, prof. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Danuta Drynda, prof. Adam Massalski, prof. Stefania Walasek, dr Adam Winiarz, dr Grzegorz Michalski, dr Iwonna Michalska, dr Joanna Schiller, dr Adam Fijałkowski i in. Prezeska Towarzystwa przypomniała, że to wówczas ustalono obecną nazwę organizacji oraz sformułowano podstawowe cele statutowe, jakimi są do dziś: konsolidacja środowiska polskich historyków wychowania, reprezentowanie interesów dyscypliny w zakresie kształcenia pedagogów, inicjowanie i wspieranie badań, zwłaszcza regionalnych, wspieranie inicjatyw tworzenia zbiorów archiwalnych, bibliotecznych i muzealnych, służących zachowaniu dorobku edukacyjnego, pomoc młodym historykom wychowania, wspieranie młodych talentów, współpraca z odpowiednimi towarzystwami, stowarzyszeniami i instytucjami krajowymi, zagranicznymi i międzynarodowymi, propagowanie dorobku historii wychowania w społeczeństwie.

Prof. Katarzyna Dormus wskazała na szereg aktywności Towarzystwa podejmowanych na przestrzeni minionych lat. Zespół z Katedry Historii Wychowania Akademii Pedagogicznej w Krakowie rozpoczął przed laty realizację projektu konkursu na najlepszą pracę magisterską z historii wychowania. Nawiązano także współpracę z redakcją *Biuletynu Historii Wychowania*, który stał się w oficjalnym organem Towarzystwa pełniącym funkcję głównego źródła informacji o aktywności naukowej środowiska, zawierając m.in. dział bibliograficzny (obejmujący publikacje zwarte i artykuły), przegląd realizowanych tematów badawczych (w tym prac doktorskich, habilitacyjnych i projektów grantowych) oraz recenzje. Kolejną inicjatywą z tego okresu był pomysł opracowania słownika biograficznego

polskiej historii wychowania, który zredagowali i wydali w 2008 roku prof. Władysława Szulakiewicz oraz prof. Andrzej Meissner.

W dalszej części wystąpienia prof. Katarzyna dokonała syntetycznego podsumowania kluczowych momentów z dziejów organizacji. Wspomniała między innymi o VI Walnym Zebraniu Członków, które odbyło się w Warszawie w 2016 roku (połączone z jubileuszem prof. Ireny Szybiak). To właśnie podczas tego zebrania zatwierdzono oficjalny wzór logo Towarzystwa oraz z inicjatywy prof. Kaliny Bartnickiej ustanowiono dzień 11 listopada dorocznym świętem THE, mającym symbolicznie łączyć tradycje narodowe z misją Towarzystwa. Prezeska przypomniała również o dwóch ważnych Zjazdach Historyków Wychowania, które wyznaczyły istotne punkty w życiu naukowym środowiska. Pierwszy z nich, zorganizowany w Poznaniu w 2019 roku, odbywał się pod hasłem „Polskie tradycje akademickie" i połączony był z konferencją naukową. Drugi – zrealizowany w Krakowie w 2023 roku – koncentrował się wokół tematu „Osiągnięcia polskiej edukacji w kontekście europejskich przemian cywilizacyjnych", stanowiąc ważną platformę refleksji nad tożsamością i dorobkiem rodzimego systemu edukacyjnego w szerszym, europejskim kontekście.

Następnie głos zabrał dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM, pełniący funkcję zastępcy redaktora naczelnego *Biuletynu Historii Wychowania*. W swoim wystąpieniu zaprezentował działalność czasopisma, które od 1995 roku jest redagowane w Poznaniu i stanowi oficjalny organ Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji. Podkreślił, że periodyk wydawany jest przez Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk we współpracy z Wydziałem Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zwrócił uwagę, że *Biuletyn*, jako półrocznik, zdobył uznanie nie tylko w kraju, lecz również wśród międzynarodowych badaczy historii wychowania. Wyróżniającą cechą czasopisma, jak zaznaczył prof. Ratajczak, jest coroczna publikacja aktualnej bibliografii z zakresu historii wychowania – unikatowej w skali kraju i niezwykle cennej dla środowiska naukowego. Dzięki temu *Biuletyn Historii Wychowania* pełni nie tylko rolę forum wymiany myśli i prezentacji wyników badań, ale także pozostaje jednym z kluczowych narzędzi dokumentujących rozwój tej dyscypliny.

Kolejnym elementem jubileuszowych uroczystości było wystąpienie dr hab. Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, prof. UAM, która przedstawiła informacje dotyczące wspomnianego Ogólnopolskiego Konkursu Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji – Nagrody im. Profesora Czesława Majorka. Inicjatywa ta, jak zaznaczyła, od samego początku miała na celu nie tylko budzenie zainteresowania przeszłością edukacji, ale również wspieranie inicjatyw badawczych oraz aktywizowanie środowiska młodych naukowców – studentów i doktorantów – podejmujących tematykę historyczno-edukacyjną w swoich pracach dyplomowych. Zgromadzonym przypomniano o potrzebie przywrócenia tego cennego zwyczaju po kilkuletniej przerwie oraz o konieczności jego promocji wśród nowego pokolenia badaczy dziejów oświaty. W tym kontekście głos zabrała dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW, która w osobistym tonie podkreśliła, że zdobycie tej nagrody na początku jej drogi naukowej było doświadczeniem przełomowym i znacząco wpłynęło na jej dalszą aktywność akademicką.

Kolejnym punktem programu jubileuszu było ogłoszenie nowej inicjatywy THE – Konkursu im. Profesora Karola Poznańskiego na wybitną monografię z zakresu historii wychowania, którą przybliżyła prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk. Konkurs jest inicjatywą zarządu THE z grudnia 2024 roku. W skład kapituły konkursu powołano: prof. Elwirę Kryńską, prof. Janinę Kamińską, prof. Agnieszkę Stopińską-Pająk, prof. Katarzynę Dormus, prof. Krzysztofa Jakubiaka, prof. Mariusz Ausza, oraz prof. Dorotę Żołądź-Strzelczyk.

Kulminacją obchodów jubileuszowych było wręczenie medali z okazji 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji. Wyróżnienia te zostały przyznane osobom, które na przestrzeni lat w sposób szczególny przyczyniły się do tworzenia i rozwoju Towarzystwa, wspierając jego misję oraz umacniając pozycję środowiska historyków wychowania. Na mocy decyzji kapituły medalu, tj. Zarządu Głównego THE, uhonorowani zostali założyciele Towarzystwa, jego byli prezesi oraz członkowie honorowi. W gronie odznaczonych znaleźli się m.in.: prof. dr hab. Kalina Bartnicka, prof. dr hab. Danuta Koźmian, prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. dr hab. Julian Dybiec oraz prof. dr hab. Adam Massalski. Medalami uhonorowano również tych, którzy – choć nieobecni na uroczystości – swoją działalnością trwale wpisali się w historię Towarzystwa:

Fot. 1. Osoby odznaczone medalem Towarzystwa Historii Edukacji (od lewej strony): prof. Kalina Bartnicka, prof. Adam Massalski, prof. Danuta Koźmian, prof. Julian Dybiec, prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk.



prof. dr hab. Romualda Grzybowskiego, prof. dr hab. Andrzeja Meissnera, prof. dr hab. Stefanię Walasek oraz prof. dr hab. Kazimierza Puchowskiego. Aktu wręczenia medali dokonali z należną powagą dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN, prezeska THE, oraz prof. Mariusz Ausz, wiceprezes Towarzystwa, wyrażając wdzięczność za wieloletnie zaangażowanie, pracę i oddanie idei historii edukacji.

Zwieńczeniem tej części obchodów jubileuszowych była prezentacja muzyczna „Dla sztuki i historii: harmonii myśli i dźwięków", przygotowana i wykonana przez dr hab. Katarzynę Sadowską, prof. UAM, oraz dr Martę Kędzię – absolwentki Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, badaczki zatrudnione w Zakładzie Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, które w sposób aktywny upowszechniają znaczenie kultury muzycznej w edukacji dzieci i młodzieży. Koncert „Muzyka łagodzi obyczaje" składał się z dwóch części – pierwsza została poświęcona muzyce dawnej z przełomu XVI i XVII wieku, druga

osadzona była muzyce minionego stulecia. Ponieważ koncert spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem uczestników, dlatego prof. Katarzyna Sadowska wykonała dodatkowo utwór własnego autorstwa, poświęcony postaci Bolesława Chrobrego (rok 2025 to rocznica 1000-lecia koronacji pierwszego króla Polski), napisany do muzyki pochodzącej ekranizacji *Wiedźmina* Andrzeja Sapkowskiego.

Po wysłuchaniu koncertu goście zostali zachęceni do zapoznania się wydarzeniem towarzyszącym – wystawą publikacji członków Towarzystwa Historii Edukacji, przygotowaną przez dr. Mikołaja Brenka oraz dr. Konrada Nowaka-Kluczyńskiego. Na wystawie zaprezentowano kilkadziesiąt wybranych prac historyków wychowania z poszczególnych ośrodków z całej Polski.

Kolejną część programu jubileuszowego jego prowadząca, prof. Monika Nawrot Borowska, określiła jako swoistą podróż w czasie, prezentującą wybrane aspekty funkcjonowania THE w minionych 25 latach. Prezentacja pt. „Dzieje Towarzystwa Historii Edukacji w obrazach" została przygotowana przez dr hab. Katarzynę Kabacińską-Łuczak, prof. UAM, oraz dr. Michała Nowickiego na podstawie zbiorów własnych oraz nadesłanych przez członków THE. Prezentacja ukazała zapamiętanych w pamięci profesorów, którzy odeszli na przestrzeni ostatnich lat, a także zmiany personalne we władzach THE. Następnie przedstawiono zdjęcia dokumentujące prace badawcze i wyjazdy naukowe członków THE z poszczególnych ośrodków.

Wieńczącym punktem jubileuszowych obchodów 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji (THE) stał się „Okrągły stół" – debata poświęcona znaczeniu, dotychczasowemu funkcjonowaniu oraz wyzwaniom stojącym przed towarzystwami naukowymi, ze szczególnym uwzględnieniem THE. Dyskusję, moderowaną przez dr hab. Janinę Kamińską, prof. UMK, dr hab. Agnieszkę Wałęgę oraz dr. hab. Krzysztofa Ratajczaka, prof. UAM, rozpoczęto przypomnieniem długiej tradycji zrzeszania się i wspólnych debat intelektualnych. Prowadzący sięgnęli do antycznych korzeni tego zjawiska, poprzez pierwsze stałe instytucje epoki Karola Wielkiego, aż po bogate polskie tradycje. W tym kontekście przywołano pionierskie Bractwo Literackie Nadwiślańskie (1489) oraz niezastąpioną rolę, jaką towarzystwa naukowe odegrały w podtrzymywaniu narodowej tożsamości i rozwoju myśli podczas okresu zaborów. Przechodząc do

Fot. 2. Moderatorzy „Okrągłego stołu" – prof. Janina Kamińska, prof. Agnieszka Wałęga oraz prof. Krzysztof Ratajczak.



zadań THE, prof. Krzysztof Ratajczak wskazał na potencjał poszerzenia współpracy z Polskim Towarzystwem Historycznym (PTH), jego oddziałami terenowymi oraz tzw. mikrostowarzyszeniami, podając za przykład swoje doświadczenia z Owińsk. Następnie głos zabrał prof. Adam Massalski (wieloletni prezes Kieleckiego Towarzystwa Naukowego), który podkreślił kluczową potrzebę angażowania w działalność THE nie tylko zawodowych naukowców, ale także lokalnych pasjonatów historii, zwłaszcza w kontekście badań historyczno-pedagogicznych o zasięgu regionalnym. Konkretną ilustrację takiej współpracy przedstawiła prof. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, opisując inicjatywę umieszczenia w Łopiennie tablic informacyjnych opowiadających o przeszłości miejscowości, zrealizowaną przy udziale lokalnej społeczności. Prof. Kalina Bartnicka zadała istotne pytanie o motywacje młodych badaczy do angażowania się w struktury stowarzyszeń naukowych, w tym THE, zachęcając do głębszej refleksji

nad tym zagadnieniem. Prof. Julian Dybiec rozwinął wątek lokalny, wskazując na ogromne, współczesne zainteresowanie „małymi ojczyznami". Zaproponował, aby historycy wychowania aktywnie wspierali lokalne społeczności, np. poprzez pomoc merytoryczną przy tworzeniu monografii czy albumów z okazji jubileuszy szkół. Ponadto prof. Dybiec poddał pod rozwagę pomysł reaktywacji lub utworzenia sekcji historii wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (KNP). Nawiązując do tej sugestii, prof. Marcin Wasilewski przypomniał, że taka sekcja istniała w przeszłości (obecnie nie funkcjonuje) i wyraził opinię o potrzebie zwiększenia reprezentacji historyków wychowania w gremiach KNP. Kwestię aktywizacji istniejących struktur THE poruszył prof. Mariusz Ausz (wiceprezes THE). Zasugerował przemyślenie roli kół terenowych Towarzystwa oraz metod ożywienia ich działalności, proponując m.in. nawiązanie lokalnej współpracy z towarzystwami genealogicznymi oraz indywidualnymi miłośnikami historii. Praktyczne przykłady działań opartych na potencjale lokalnych społeczności, potwierdzające realność takich przedsięwzięć, przytoczyły również prof. Janina Kamińska oraz dr Maria Radziszewska. Dyskusja podczas „Okrągłego stołu" jednoznacznie wykazała, że temat przyszłej roli, kierunków działania i strategii rozwoju Towarzystwa Historii Edukacji jest niezwykle nośny i ważny dla środowiska. Zgromadzeni uczestnicy wyrazili przekonanie, że zaproponowane pomysły i diagnozy – dotyczące współpracy, zaangażowania pasjonatów, działań lokalnych, przyciągania młodzieży oraz struktury organizacyjnej – stanowią cenną podstawę do dalszej, pogłębionej refleksji i konkretnych działań w nadchodzących latach.

Drugi dzień obrad rozpoczęła promocja księgi poświęconej pamięci zmarłego w 2021 roku prof. Wiesława Jamrożka, wieloletniego kierownika poznańskiego Zakładu Historii Wychowania, przygotowana przez jej autorów: dr. Mikołaja Brenka oraz dr. Konrada Nowaka-Kluczyńskiego. Publikacja pt. *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin* została wydana przez Wydawnictwo Naukowe UAM w 2024 roku, kiedy to Profesor obchodziłby siedemdziesiąte urodziny. Przybliżona została struktura książki, a także postać jej bohatera, który wciąż pozostaje w pamięci, m.in. jako pomysłodawca i koordynator corocznych spotkań historyków

wychowania w Obrzycku. Redaktorzy zaprezentowali także opublikowane artykuły ich autorstwa upamiętniające Profesora na łamach naukowych czasopism, a także wskazali na niedawną publikację *Wiesław Jamrożek. Pokorny człowiek i mistrz* pod redakcją Katarzyny Sadowskiej, w której to również znalazły się ich teksty.

Elementem integrującym historyków wychowania była gra terenowa „Historycy wychowania czasów minionych" przygotowana przez dr Annę Wojewodę oraz mgr Sarah Taylor-Jaskólską. Uczestnicy zostali podzieleni na kilkuosobowe drużyny, otrzymali mapę punktów rozlokowanych na terenie przypałacowego parku, do których kolejno docierali i wykonywali zadania związane z historią edukacji. Gra terenowa składała się z sześciu punktów, na straży których stali pracownicy Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu: dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM (zadanie dotyczyło starożytności i koncentrowało się na rekonstrukcji obrazów Akademii Platońskiej), dr Michał Nowicki (zadanie dotyczyło epoki średniowiecza i polegało na przepisaniu tekstu łacińskiego na woskowych tabliczkach), dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM, oraz mgr Sarah Taylor-Jaskólska (punkt koncentrował się na idei powstania Komisji Edukacji Narodowej, gdzie zadaniem uczestników było rozszyfrowanie, za pomocą Szyfru Cezara, nazwisk jej założycieli i wskazanie co ich łączy), dr Konrad Nowak-Kluczyński (zadanie zatytułowane „LEGOnstrukcje myśli pedagogów przełomu XIX/XX wieku" wymagało od uczestników dopasowania cytatów myśli pedagożek i pedagogów Nurtu Nowego Wychowania z budowlami z klocków LEGO®, będących ich klockową wizualizacją, autorstwa studentów), dr Anna Wojewoda (punkt gry terenowej dotyczył początków XX wieku, a zadaniem uczestników było zbudowanie łódeczki z łupiny orzecha włoskiego na podstawie instrukcji „Łódka" z książki Marii Weryho *Zabawy i zajęcia dziecięce*. Finałowym punktem gry terenowej było chronologiczne ułożenie wszystkich wykonanych zadań.

Fot. 3. Uczestniczki i uczestnicy XVII seminarium naukowego Towarzystwa Historii Edukacji w Obrzycku.



Na zakończenie obchodów Jubileuszu 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk podziękowała organizatorom (Towarzystwo Historii Edukacji oraz Zakład Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu) oraz wszystkim gościom za przybycie i zaprosiła do przyjazdów do Obrzycka w kolejnych latach na odbywające się zwyczajowo w czerwcu seminaria naukowe.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Mikołaj Brenk
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
e-mail: mikolaj@amu.edu.pl

Dr Konrad Nowak-Kluczyński
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
e-mail: konradk@amu.edu.pl

Recenzje

Reviews

SPI Vol. 28, 2025/3 / e-ISSN 2450-5366

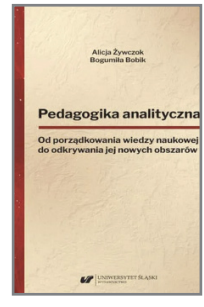
Stanisław Szeliga
ORCID: 0009-0001-8174-4794
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

W trosce o rozwój pedagogiki analitycznej

In the Interest of Developing Analytical Pedagogy

Alicja Żywczok, Bogumiła Bobik, *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, ss. 123

Alicja Żywczok, Bogumiła Bobik, *Analytical Pedagogy: From Organizing Scientific Knowledge to Discovering New Domains*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, pp. 123



Książka Alicji Żywczok i Bogumiły Bobik pt. *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów* koncentruje się wokół porządkowania wiedzy naukowej, ze szczególnym uwzględnieniem nauk społecznych i dyscypliny pedagogiki. Autorki eksplorują klasyfikację wiedzy naukowej jako kluczowy proces umożliwiający zarówno jej systematyzację, jak i udostępnianie. Ważnym elementem podjętej tematyki jest również rola klasyfikacji jako inspiracji do powstawania

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

nowych obszarów nauki. Autorki podejmują analizę różnorodnych typów „ładu" (np.: społecznego, prawnego, historycznego, intelektualnego), aby następnie przejść do porządkowania wiedzy naukowej poprzez klasyfikację. Monografia zagłębia się w pojęcie, znaczenie, typy, cechy i przedmioty klasyfikacji, a także w wymagania stawiane poprawnej klasyfikacji. Prezentowane są wybrane przedmioty klasyfikacji wiedzy w subdyscyplinach pomocniczych i w pedagogice. W ostatniej części, na przykładzie pedagogiki rodziny, autorki pokazały, jak można klasyfikować wiedzę z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej, wykorzystując przy tym analizę logiczną, wyjaśniającą i funkcjonalną. Analiza pedagogiki rodziny obejmuje dysfunkcje, przyczyny i skutki dysfunkcji.

Autorki dążą do uporządkowania wiedzy naukowej w naukach społecznych i pedagogice w sposób, który inspiruje do powstawania nowych obszarów nauki. Monografia jest rezultatem prac zespołu badawczego, którego celem był m.in. rozwój teorii naukowych. Autorki podkreślają potrzebę użyteczności teoretycznej i praktycznej proponowanych klasyfikacji. Cel ten nie ogranicza się zatem do samego „opisania zjawiska" (klasyfikacji), ale ma prowadzić do konkretnych rezultatów w postaci uporządkowanej wiedzy i inspiracji do dalszych badań, a nawet do inicjowania nowych subdyscyplin pedagogicznych.

Cel, jakim jest przejście „od porządkowania do odkrywania nowych obszarów", wykracza poza samo opisanie i stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o potencjał analitycznych metod (takich jak klasyfikacja) dla dynamiki rozwoju nauki w pedagogice. Książka, prezentując konkretne przykłady klasyfikacji i proponując nowe ujęcia (np. pedagogika analityczna jako subdyscyplina), stara się odpowiedzieć na postawione pytanie o możliwości rozwijania wiedzy naukowej przez jej porządkowanie. Nie jest to jedynie „opisywanie zjawiska", ale raczej propozycja metody i jej zastosowania w celu rozwoju dyscypliny.

Książka posiada wyraźnie zdefiniowaną strukturę. Składa się z wprowadzenia zatytułowanego „Zamiast wprowadzenia", czterech rozdziałów merytorycznych, zakończenia, bibliografii, noty o autorkach, indeksu osób, wykazu schematów i tabel oraz podsumowania.

Rozdział pierwszy koncentruje się na pojęciu porządkowania jako fundamentalnego przejawu dostrzegania logicznej struktury świata,

analizując różne typy „ładu" (społeczny, prawny, polityczny, ekonomiczny, gospodarczy, historyczny, intelektualny). Stanowi to szeroki kontekst dla dalszych rozważań autorek.

Rozdział drugi przechodzi do porządkowania wiedzy naukowej i konstruowania klasyfikacji, szczegółowo omawiając pojęcie, znaczenie, typy, cechy i przedmioty klasyfikacji, w tym wymagania stawiane poprawnej klasyfikacji. Omawia rolę klasyfikacji jako sposobu porządkowania, uprzystępniania i przyswajania wiedzy naukowej.

Rozdział trzeci „prezentuje argumentację przekonującą o tym, że odpowiednie klasyfikowanie wiedzy przyczynia się do rozwoju nauki: zaprezentowania jej nowych obszarów, takich jak zainicjowana subdyscyplina" (s. 13). Pedagogika analityczna ma na celu przede wszystkim porządkowanie wiedzy naukowej, aby ułatwić odkrywanie nowych obszarów badawczych. W tradycji klasycznej i scholastycznej definiowanie wiedzy opierano na porządkowaniu logicznym (s. 7). Jednak to podejście wymaga ciągłości, precyzji i uwzględnienia wielogeneracyjnego postrzegania nauki. Głównym zadaniem pedagogiki analitycznej jest – jak piszą same autorki – „zapobieganie niedokładnościom i błędom wynikającym z nieumiejętności przeprowadzania poprawnej analizy logicznej, eksplifikacyjnej i funkcjonalnej" (s. 65). Monografia podkreśla, że prawidłowa klasyfikacja wiedzy jest podstawą dla nowych odkryć i rozwoju dyscyplin naukowych. Jest to studium interdyscyplinarne, zakorzenione w naukoznawstwie, szczególnie pedagogicznym. Adresowana jest do szerokiego grona odbiorców, w tym naukowców z różnych dziedzin (pedagogiki, filozofii, antropologii, psychologii, socjologii), praktyków współpracujących z uniwersytetami, doktorantów i studentów (zarówno teorii, jak i praktycznych aspektów pedagogiki opiekuńczej, społecznej, rodziny), a także pedagogów, nauczycieli i wychowawców. Jednym z owoców lektury tejże monografii może być lepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do nauki opartej na rozumieniu i przyswajaniu wiedzy teoretycznej, w tym logiki.

Rozdział czwarty stanowi zbiór przykładów, zastosowania omawianych metodologii w obszarze teorii i prakseologii pedagogicznej. Skupia się na analizie logicznej, eksplikacyjnej i funkcjonalnej na przykładzie typologii wiedzy dotyczącej troski (jako kategorii semantycznej) oraz rodziny (jako drugiej kategorii poddanej analizie semantycznej). Autorki bardzo precyzyjnie opisują, czym jest

analiza logiczna, eksplikacyjna i funkcjonalna. Analiza logiczna dotyczy „pojęć, zdań, dowodów, hipotez, teorii naukowych oraz poznania naukowego" i służy badaniu „wzajemnych zależność pojęć i wypowiedzi; sposobów, w jakie jedne pojęcia są zawarte w innych; jak wypowiedzi można wzajemnie z siebie wyprowadzać (s. 75). Analiza eksplikacyjna (nazywana też wyjaśniającą) „obejmuje wyjaśnienia przyczynowe oraz dotyczące objawów i skutków" (s. 75). Analiza funkcjonalna to „forma wyjaśnienia naukowego, w której właściwości systemu (na przykład określonego organizmu, tworu społecznego czy gospodarczego) zostają opisane jako element funkcyjny konieczny do funkcjonowania tego systemu" (s. 75).

Przykładem zastosowania przyjętego kryterium analizy są typologie troski zaprezentowane przez autorki. W pierwszym kroku skonstruowano je odwołując się do podmiotów relacji troski – osoby troszczącej się oraz objętej tą troską. Następnie analizie poddano ujęcia, w których kluczowe znaczenie ma przedmiot troski, co pozwala uchwycić jej różnorodne aspekty: emocjonalne, praktyczne, symboliczne. Analogiczne podejście zastosowano w analizie pojęcia rodziny. Autorki prezentują typologie rodzin skonstruowane na podstawie różnych kryteriów: liczebności, struktury (np. forma małżeństwa), pochodzenia kulturowego, środowiska życia oraz pełnionych funkcji. Uwzględniono także klasyfikacje przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny. Osobną kategorię stanowią typologie oparte na dyscyplinarnych perspektywach – psychologicznej, socjologicznej i filozoficznej – które różnicują sposób definiowania i rozumienia rodziny. W ramach tej analizy omówiono również złożone klasyfikacje funkcji rodziny, zbudowane dzięki odwołaniu się do zestawu wielu kryteriów, takich jak funkcje biopsychiczne, ekonomiczne, społeczne, socjopsychologiczne, religijne i emocjonalno-ekspresyjne.

Rozdziały budują spójną całość poprzez logiczną narrację: od ogólnego pojęcia porządku, przez metody jego stosowania w nauce (klasyfikacja), po specyficzne zastosowanie tych metod w pedagogice w celu identyfikacji nowych obszarów badawczych, zakończone szczegółowym przykładem analizy w obrębie pedagogiki rodziny.

Autorki wskazują że, porządkowanie i konstruowanie klasyfikacji jest organicznie związane z procesem twórczości naukowej i należy je postrzegać jako procesy współzależne (s. 18). Porządkowanie sprzyja zachowywaniu i przyswajaniu wiedzy, a jednocześnie, ułatwiając

dostrzeganie luk i miejsc nieoznaczonych, wspiera odkrywanie wiedzy i kreatywność naukowca. Ten związek „porządkowania" z „odkrywaniem" jest kluczową ideą spajającą rozdziały.

Już we wprowadzeniu autorki deklarują umiejscowienie swojej problematyki badawczej wśród istniejących dziedzin i dyscyplin naukowych. Odwołują się do tradycji klasycznej i scholastycznej w postrzeganiu porządkowania wiedzy jako definiowania i klasyfikowania, jednocześnie zaznaczając potrzebę kontynuacji i pogłębienia analizy w obliczu rozwoju dyscyplin.

Odwołują się do literatury z różnych dziedzin poza samą pedagogiką, co jest kluczowe dla interdyscyplinarnego charakteru pracy. W rozdziale pierwszym, poświęconym pojęciu porządku, cytowani są filozofowie i myśliciele (np. Kępiński, Ossowski, Tischner, Kotarbiński, Gurvitch, Nell-Breuning, Konieczny, Rosa). W rozdziale drugim, dotyczącym klasyfikacji wiedzy naukowej, prezentowane są ujęcia klasyfikacji w nauce przez znaczących filozofów i logików (np. Kotarbiński, Petrażycki, Tatarkiewicz, Czeżowski, Ajdukiewicz, Gurvitch, Russell, Whitehead), co potwierdza znajomość teoretycznych podstaw metodologicznych.

Ponadto autorki przedstawiają i omawiają istniejące klasyfikacje wiedzy w pedagogice, w tym podział na subdyscypliny. Przykładowo, w rozdziale trzecim prezentują „Przykłady dotychczasowych systematyzacji subdyscyplin pedagogicznych", omawiając tradycyjne ujęcia oraz inne autorskie propozycje (przedstawione w Schematach 2, 3, 4). W rozdziale czwartym, analizując pojęcia „troska" i „rodzina", odwołują się do licznych prac innych badaczy i źródeł prawnych/dokumentów (np. Kwieciński, Ścisłowicz, Symotiuk, Rusiecki, Walancik-Ryba, Maklewska-Ryba, Kudak, Izdebska).

Monografia dotyczy pedagogiki analitycznej, która jest nową, proponowaną subdyscypliną naukową w obszarze pedagogiki. Głównym celem tej subdyscypliny jest porządkowanie wiedzy naukowej jako przejaw dostrzegania logicznej struktury świata. Porządkowanie wiedzy jest ściśle związane z procesem twórczości naukowej i może stanowić inspirację do powstawania nowych obszarów nauki.

Podstawowym narzędziem pedagogiki analitycznej jest klasyfikacja i systematyzacja wiedzy. Klasyfikacja wiedzy naukowej jest postrzegana jako sposób porządkowania, uprzystępniania i sprawnego przyswajania tej wiedzy. Umożliwia ona zachowanie

i przyswojenie wiedzy, a także odkrywanie luk i miejsc nieoznaczonych w nauce. Monografia omawia pojęcie, znaczenie, typy i cechy poprawnej klasyfikacji.

W ramach pedagogiki analitycznej proponuje się stosowanie różnych typów analiz, takich jak analiza logiczna, eksplikacyjna i funkcjonalna, które służą konstrukcji typologii. Te strategie analityczne są demonstrowane w czwartym rozdziale monografii, który stanowi egzemplifikację typologii wiedzy w obszarze teorii i prakseologii pedagogicznej.

Przykładem zastosowania tych metod jest szczegółowa analiza semantyczna oraz konstrukcja typologii dwóch kluczowych kategorii pedagogicznych: „troski" i „rodziny". Analiza „troski" obejmuje jej typologie skonstruowane według kryteriów podmiotów, przedmiotów oraz emocjonalności i czasowości. Analiza „rodziny" koncentruje się na klasyfikacji pojęć rodziny skonstruowanej w wyniku przyjęcia kryterium dyscypliny naukowej (np. psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej), typologii rodziny skonstruowanej według kryterium wielu kryteriów, a także klasyfikacji funkcji rodziny i typologii przyczyn, przejawów i skutków dysfunkcyjności rodziny. Przedstawiono także typologie rodzin zastępczych, w tym opartą na polskiej ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Choć autorki deklarują wprowadzenie nowej subdyscypliny, ich propozycja zdaje się mieć głębszy wymiar – epistemologiczny, a nawet paradygmatyczny. Jeśli więc pedagogika analityczna chce pełnić funkcję porządkującą, klasyfikującą, ustanawiającą epistemologiczny ład, to kieruje się w stronę badania natury, źródeł i granic wiedzy, a w związku z tym próbuje przesunąć oś epistemologiczną całej dyscypliny. Uważam, że ta koncepcja pedagogiki analitycznej przekształca paradygmat pedagogiczny z nauki humanistycznej w paradygmat logiczno-formalny. Wydaje mi się że jest to próba wprowadzenia logiki do rzeczywistości wychowawczej. A edukacja, wychowanie, opieka to nie modele matematyczne ani układy liniowe – to zjawiska zakorzenione w doświadczeniu, kontekście, w emocjach, a często w niedopowiedzeniach. Z jednej strony mamy naukoznawcze pytania o warunki sensowności teorii, z drugiej – rzeczywistą praktykę wychowania, działania w szkole oraz decyzje edukacyjne. Proponowane takie ujęcie pedagogiki jako praktyki klasyfikacyjnej rodzi we mnie pytanie o granice jej humanistycznej tożsamości. To

próba wpisania złożonego świata wychowania – pełnego życia, wartości i kultury – w sztywne ramy klasyfikacji i typów.

Monografia *Pedagogika analityczna* stanowi propozycję uporządkowania wiedzy pedagogicznej przy użyciu narzędzi logicznych i klasyfikacyjnych, zaczerpniętych z filozofii analitycznej i naukoznawstwa. Autorki przedstawiają model, w którym porządkowanie wiedzy jest nie tylko narzędziem systematyzacji, ale także mechanizmem odkrywania nowych obszarów badawczych. Wprowadzenie pojęcia „pedagogiki analitycznej" nie pełni jedynie funkcji technicznej. Proponowany sposób pracy z wiedzą prowadzi do przesunięcia akcentów w obrębie całej dyscypliny. Pedagogika zostaje ukazana jako działalność klasyfikacyjna, oparta na precyzji definicyjnej, strukturze pojęciowej i analizie formalnej. Taka koncepcja zmienia sposób myślenia o wiedzy pedagogicznej – z podejścia hermeneutycznego lub empirycznego w kierunku epistemologii porządku. Podejście to rodzi pytania o zakres zastosowania analizy logicznej w kontekście praktyki wychowawczej. Wychowanie i edukacja funkcjonują w przestrzeni znaczeń, wartości i relacji, które często wymykają się jednoznacznym klasyfikacjom. Przesunięcie paradygmatu z interpretacyjnego na analityczny może otwierać nowe możliwości, ale też wymaga redefinicji podstawowych założeń pedagogiki jako nauki.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Stanisław Szeliga
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
e-mail: 25670@student.ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu 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. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

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

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu 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

- 2025, vol. 28, nr 4: Change in the Individual and Institutional Context
  Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 31.08.2025