

Redakcja naukowa Jolanta Katarzyna Karolczuk

NA POGRANICZACH

Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji



**NA POGRANICZACH
KULTUR I NARODÓW**



Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jana Grodka w Sanoku

NA POGRANICZACH
PROBLEMY SPOŁECZNE
I WYZWANIA DLA EDUKACJI

NA POGRANICZACH PROBLEMY SPOŁECZNE I WYZWANIA DLA EDUKACJI

Redakcja naukowa Jolanta Katarzyna Karolczuk



Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jana Grodka w Sanoku
Sanok 2016

Seria: Na Pograniczach Kultur i Narodów
Tom: VI
Redakcja naukowa: Jolanta Katarzyna Karolczuk
Korekta: Sabina Niedzielska

Rada Naukowa serii Na Pograniczach Kultur i Narodów:
dr hab. Robert Lipelt
dr hab. Kazimierz Maciąg
dr hab. Witold Nowak
dr hab. Beata Szluz
dr hab. Dariusz Wojański
dr Anna Chudzik
dr Piotr Frączek
dr Jolanta Karolczuk

Recenzenci tomu VI: dr hab. prof. SGH Maria Szmeja, doc. ThDr. Mária Kardis

Zdjęcie na okładce: archiwum Agencji Wydawniczej PAJ-Press

Projekt graficzny, projekt okładki, skład: Andrzej Kucharczyk,
Agencja Wydawnicza PAJ-Press, www.pajpress.com.pl

Wydawca:
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku
ul. Mickiewicza 21
38-500 Sanok
www.pwsz-sanok.edu.pl

Monografia została dofinansowana przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. Jana Grodka w Sanoku

Wydanie pierwsze
Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku
Sanok 2016

ISSN serii Na Pograniczach Kultur i Narodów: 2451-2982
ISBN tomu VI: 978-83-61802-15-0

Druk:
Mazowieckie Centrum Poligrafii
Printed in Poland

SPIS TREŚCI

| | |
|---|---|
| Dariusz Wojakowski, Jolanta Karolczuk RELACJE MIĘDZYKULTUROWE W CZASACH NIEPEWNOŚCI: WYZWANIA DLA SPOŁECZNOŚCI POGRANICZA | 7 |
|---|---|

I. PROBLEMY NARODOWOŚCIOWE, TOŻSAMOŚCIOWE I SPOŁECZNE NA POGRANICZACH

| | |
|---|----|
| Andrzej Sadowski NARODY POLITYCZNE A NARODY ETNICZNE W WARUNKACH EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ | 23 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Ała Kyrydon, Sergiy Troyan UKRAINIAN-POLISH DIALOGUE 2013–2014 IN THE CONTEXT OF THE EUROMAIDAN AND THE REVOLUTION OF DIGNITY | 45 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Katarzyna Trusewicz PERFORMATYWNOŚĆ POGRANICZA, PERFORMATYWNOŚĆ NA POGRANICZU | 57 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Olena Kwas FUNDACJA HRABIEGO STANISŁAWA SKARBKA W KONTEKŚCIE POGRANICZA KULTUR I NARODÓW | 69 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Tomasz Jerzy Brenet OVERCOMING MENTAL BORDERLANDS – LATIN AMERICANS AND THE FORMATION OF COMMON MEMBERSHIP IN THE USA | 83 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Sylwia Drozd, Ewelina Kleszcz-Ciupka KARTA DUŻEJ RODZINY – KROK W STRONĘ KULTURY | 93 |
|---|----|

II. MIĘDZYKULTUROWE I MIĘDZYNARODOWE WYZWANIA EDUKACJI

| | |
|--|-----|
| Jerzy Nikitorowicz NACJONALIZM – PATRIOTYZM – OBYWATELSTWO. WYZWANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ | 109 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Jerzy Kowalewski EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – CZY POGRANICZA EDUKACJI? | 125 |
| Piotr Frączek STANDARDY I DOŚWIADCZENIA MIĘDZYNARODOWE W ZAKRESIE EDUKACJI PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH | 143 |
| Ewa Wziętek <i>ORAL HISTORY</i> W MIĘDZYKULTUROWYM PROJEKcie EDUKACYJNYM. STUDIUM PRZYPADKU | 165 |
| Ireneusz Kowalewski EDUKACJA ZDROWOTNA W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM W WYBRANYCH UCZELNIACH WYŻSZYCH EUROPY | 175 |
| <h3>III. EDUKACJA MUZYCZNA</h3> | |
| Iwona Bodziak POWSZECHNA EDUKACJA MUZYCZNA W PERSPEKTYWIE PRZESZŁOŚCI I PRZYSZŁOŚCI | 195 |
| Irena Medňanská SYSTEM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO NAUCZYCIELI W SŁOWACJI | 207 |
| Renáta Kočišová NIEKTORÉ HUDOBŇÉ I NEHUDOBŇÉ KOMPENDIÁ MIKULÁŠA MOYZESA | 219 |
| Karol Medňanský SLOVAK COMPOSER JÚLIUS KOWALSKI (1912–2003) AND HIS WORKS FOCUSING ON INSTRUMENTAL PEDAGOGY | 231 |
| Tatiana Švajková AKADEMICKÉ ZBOROVÉ HNUTIE VÝCHODOSLOVENSKEHO REGIÓNU V KONTEXTE CELOSLOVENSKEJ AKADEMICKÉJ ZBOROVEJ KULTÚRY | 251 |

RELACJE MIĘDZYKULTUROWE W CZASACH NIEPEWNOŚCI: WYZWANIA DLA SPOŁECZNOŚCI POGRANICZA

WPROWADZENIE

Czas może być znaczącą miarą teorii. Odnosi się to zarówno do pewnej wyjątkowości wydarzeń ujawniających się w określonym momencie historycznym, jak i do czasu rozumianego ogólniej, jako kryterium perspektywy diachronicznej. Bez wątplenia obecna sytuacja w Europie jest owym czasem wyjątkowym, w którym pojawiają się zjawiska pozwalające nam inaczej (pełniej) spojrzeć na naukowe sposoby opisu rzeczywistości społecznej. Zarazem – w odniesieniu do teorii wielokulturowości i pogranicza – możemy łatwo specyfikę drugiej dekady XXI wieku umiejscowić w diachronicznym kontekście poglądów socjologicznych i pedagogicznych przemieniających się od drugiej wojny światowej do dziś. Mamy zatem dobry czas do myślenia o pograniczu, choć jest to czas niepewności i niepokoju.

W poprzednim dziesięcioleciu zjawiskami zajmującymi socjologów pogranicza było „rozmywanie” granic grupowych [Wojakowski 2007] i znośnienie granic państwowych [Kurczewska 2008]. W 2014 roku na Ukrainie

można było zauważyć gwałtowne budowanie symbolicznych granic narodowych w wyniku konfliktu z Rosją. Wzmocnienie postaw dychotomizujących etnicznie obraz Swoich i Obcych obecne jest dziś w dyskursach publicznych wielu krajów Unii Europejskich. Nasilenie tego zjawiska, przekładające się na akty agresji wobec imigrantów, jest zauważane nawet w Wielkiej Brytanii¹, w której publiczna debata na temat wielokulturowości wydawała się najbardziej rozwinięta w Europie [por. Rex 1997]. Jako powrotną falę wzrostu podziałów narodowych można interpretować też to, co dzieje się z granicami państwowymi. 2015 rok przyniósł zdarzenia będące fizycznym i symbolicznym odtwarzaniem tych samych granic (wewnątrz Unii Europejskiej), które były przedmiotem badań nad procesami ich osłabiania. Zasięki graniczne w Europie Środkowej, plany budowy systemu granicznego między Ukrainą a Rosją w sposób namacalny obrazują to, co dzieje się też w sferze symbolicznej i dyskursie publicznym.

Warto jednak pamiętać Marksowską przestrożę, że historyczne fakty powtarzają się dwukrotnie: „za pierwszym razem jako tragedia, za drugim jako farsa.” [Marks 1949, s. 229] Podobieństwo zjawisk etnicznych w czasach obecnych z tymi, które na początku XX wieku przyczyniły się do tragedii europejskich wojen nie oznacza ich tożsamości. Wprowadzenie perspektywy diachronicznej do analizy zjawisk pogranicza i relacji międzykulturowych nie powinno być zatem szukaniem prostych analogii w przeszłości, lecz raczej dostrzeżeniem pewnego procesu. Celem niniejszych rozważań jest to, jakie konteksty procesu przemian relacji etnicznych na pograniczach ujawniane są w teoriach nauk społecznych.

Problem kontekstowości (czy też wielokontekstowości) zjawisk/procesów społecznych podejmowany był przez Arjuna Appaduraia [Appadurai 1996], który jednocześnie twierdził, że istotniejszą perspektywą jest uwzględnianie globalnych wpływów i przepływów przekształcających całość doświadczanej rzeczywistości [por. Appadurai 1996; Hannerz 1996]. Nie są to jednak podejścia wykluczające się. A. Appadurai przywołuje kategorię kontekstu wtedy, kiedy stara się odczytać wpływ przemian globalnych na lokalność, czyli spro-

¹ Zob. [online], <<http://metrocafe.pl/metrocafe/7,145523,20313782,wielka-brytania-od-czasu-referendum-wiecej-atakow-na-muzulmanow.html>>.

Zob. [online], <http://wyborcza.pl/1,75399,20310672,seria-atakow-na-polakow-w-wielkiej-brytanii-wynoscie-sie-z.html>>.

wadzić owe przepływy do konkretnych miejsc. Pogranicza są wciąż konkretnymi miejscami, nawet jeżeli „pograniczność” jest wszędzie [Wojakowski 2015b]. Dokładniej rzecz ujmując, bywają wciąż takimi miejscami, przymuszone przez określone idee i związane z nimi praktyki – zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne wobec tak rozumianego pogranicza. Owe idee można rozumieć jako pewne konteksty, definiowane przez Appaduraia jako „ramy czy scenariusze, dzięki którym różne rodzaje ludzkiego działania mogą być sensownie inicjowane i realizowane” [Appadurai 1996, s. 184]. Teoria społeczna jest w tym ujęciu rozpoznaniem owych kontekstów. Z racji złożoności i zmienności rzeczywistości każda konkretna teoria jest rozpoznaniem niekompletnym, ale znaczącym.

Przykładając teorię pogranicza i relacji międzykulturowych, możemy zatem stawiać pytania o to, jakie konteksty zjawisk etnicznych nabierają dziś znaczenia, które zaś stają się mniej istotne.

Od początków wyraźnie określonej socjologii pogranicza [Sadowski 1995], głównym przedmiotem zainteresowania tej subdyscypliny były terytoria cechujące się etnicznym zróżnicowaniem [Babiński 1994, s. 6]. Ów kulturowy i społeczny pluralizm takich obszarów postrzegany był jako symptom odrębności pogranicza. Andrzej Sadowski wskazywał, że może być ono „miejscem kształtowania się nowego człowieka i jego kultury” [1995, s. 6]. Grzegorz Babiński twierdził wtedy, że pogranicze raczej jest częścią większej całości, niemniej uznawał, że istnieje drugi paradygmat badawczy, który „opiera się na założeniu, że zjawiska na pograniczu są swoiste i autonomiczne od procesów zachodzących w centrach” [Babiński 1994, s. 10]. Wydaje się, że w praktyce wyodrębnienie socjologii pogranicza właśnie na takim założeniu się opierało o tyle, o ile badacze zakładali, że zjawiska na pograniczu nie pozostają w wyłącznej zależności od czynników zewnętrznych. Obydwa paradygmaty, zdaniem Babińskiego, miały charakter komplementarny, co pozwala interpretować je jako koncepcje teoretyczne odczytujące dwa różne konteksty określające pogranicza. Pierwszym z nich – w perspektywie autonomicznej – pogranicze samo w sobie jest czynnikiem kontekstotwórczym [por. Appadurai 1996, s. 186], jest kontekstem dla siebie oraz zjawisk, które na pograniczu się ujawniają. Perspektywa druga, pogranicza jako składowej większej społecznej całości, akcentuje dominującą rolę zewnętrznych i ma-

krospołecznych (międzyregionalnych i narodowo-państwowych) kontekstów w kreowaniu zjawisk na pograniczu.

Bardzo istotnym spostrzeżeniem w ówczesnych rozważaniach G. Babińskiego na temat pogranicza było rozpoznanie tego, co autor ów nazywał społeczną świadomością pogranicza oraz ideologiami pogranicza. Zidentyfikował on trzy podstawowe ideologie: „kresów”, „partnerstwa i opozycji” oraz „swoistości pogranicza” [Babiński 1994, s. 18–19]. Obecność takich społecznych wyobrażeń pogranicza wskazuje, że różne perspektywy poznawcze odnoszą się nie tylko do badań socjologicznych, ale też są praktykowane przez aktorów społecznych na pograniczach. Czy zatem popularność socjologii pogranicza w ostatniej dekadzie XX wieku oraz pierwszej dekadzie XXI wieku była powiązana z autokontekstualnością pogranicza? Czy był to okres kiedy obszary zróżnicowane etnicznie i kulturowo otrzymały możliwość samookreślenia?

Pozytywna odpowiedź na te pytania prowadzi do postmodernistycznego obrazu zjawisk lokalnych, które „produkowane są” w procesach globalnych [Appadurai 1996, s. 188]. Wzrost autonomizacji pograniczy był bowiem w tym okresie zasadniczo powiązany z przekształceniami w skali globalnej: upadkiem Bloku Wschodniego i demokratyzacją społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej. Tak oto konteksty globalne określiły znaczenie kontekstu lokalnego w procesach na pograniczach. Pojawienie się tematyki pogranicza w naszej części Europy oraz znacząca modyfikacja relacji etnicznych, w tym rozwój aktywności społecznej mniejszości narodowych, powinny być zatem traktowane jako typowe przejawy procesów globalizacji opisywanych w tym czasie przez Rolanda Robertsona [1992].

Wskazane przez Babińskiego ideologie pogranicza, choć przywołują konteksty lokalne i narodowe (ideologie kresowe i rywalizacyjne), są także lokalną recepcją kontekstów globalnych. W tym kierunku zmierzają ostatnie analizy i interpretacje dyskursów pogranicza proponowane przez Tomasza Zaryckiego [2013]. Autor ów wskazuje na nowy dyskurs pogranicza jako projekt skonstruowany w szerokim kontekście cywilizacji Zachodniej. W ramach tej ideologii „region traktowany jako nowe, otwarte pogranicze staje się bowiem podmiotem w dużym stopniu wolnym, a jego los zależy od przyjęcia postaw otwartych i zdyskontowania własnej wielokulturowości” [Zarycki 2013, s. 200]. Jest to niejako współczesna wersja swoistości pogranicza opi-

sanej przez Babińskiego². Istotą tej interpretacji jest jednak to, że pierwotnym źródłem autokontekstualności pogranicza były konteksty zewnętrzne, które umożliwiły pojawienie się nowych, autonomicznych kontekstów lokalnych. To one były w głównej mierze przedmiotem zainteresowania badaczy w okresie po 1989 roku, co, do pewnego stopnia, mogło powodować pewną niewrażliwość na znaczenie kontekstów ponadlokalnych, którą Zarycki wskazuje jako utrudnienie analizy „realnych relacji zależności i władzy wewnątrz i na zewnątrz regionu” [Zarycki 2013, s. 200]. W ujęciach teoretycznych pogranicza perspektywa, która akcentuje zależność pogranicza od centrum była jednak obecna [Babiński 1997; Popławski 1995], podobnie jak podkreślanie kontekstu globalnego przemian pogranicza [Babiński 2001].

Wydaje się, że wszystkie te założenia teoretyczne, które wskazują na zewnętrzną inspirację dla wydarzeń na pograniczu, efektywniej mogą odczytywać czas niepokoju. Ilustracją zmiany są chociażby losy pomnika żołnierzy Ukraińskiej Powstańczej Armii w Hruszowicach. Od momentu jego postawienia na miejscowym cmentarzu (1994) był on często niszczony (malowanie, zrywanie tablic) przez „nieznanych sprawców”. Zawsze jednak te działania były interpretowane „wewnątrz pogranicza”: jako działanie polskich środowisk narodowych z Przemyśla albo wyraz niezadowolenia kogoś z okolicy. Ostatnie napisy na pomniku w 2015 roku mogą być już interpretowane jako „wprowadzenie dyskursu zewnętrznego”. Są to „śmierć katom Wołynia i Donbasu” [Zubek 2015, s. 170] oraz symbol i nazwa „Falanga”. Można stwierdzić, że działanie przeciw temu pomnikowi zinstytucjonalizowało się (przyznaje się do tego określona organizacja), oraz zostało wpisane w szerszy kontekst etniczny w tej części Europy. Sytuacja na pograniczach przestaje być sprawą mieszkańców pogranicza, ich życie nie tylko jest odtworzeniem globalnych wzorów, ale też zaczyna być zewnętrznie regulowane.

Podobnie, główny spór w dyskursie politycznym o wschodnią Ukrainę (czy Ludowe Republiki: Doniecką i Ługańską) jest analogiczny do dwóch nakreślonych tu perspektyw teoretycznych. Jego osi są tezy o inspiracji i wsparciu konfliktu zbrojnego przez Rosję oraz o autonomicznej, regionalnej rebelii wobec politycznego centrum w Kijowie. Niezależnie od różnic w ade-

² Wydaje się, że Zarycki popełnia błąd, identyfikując opisywany przez siebie konstrukt jako ideologię kresów, która ma także postkolonialny charakter, raczej o zabarwieniu bardziej konserwatywnym niż liberalnym [por. Bartkowski 2005].

kwatności tych tez wobec realiów konfliktu, są to interpretacje zewnętrzne, narzucane pograniczu. Analiza tożsamości Donbasu przedstawiona przez Allę Kyrydon wskazuje, że w regionie tym „odbywają się procesy społeczne, które nie mieszczą się w ramach ani ukraińsko-rosyjskiego ani europejskiego paradygmatu narodowościowego” [Kyrydon 2015, s. 82]. Wyraźny konflikt spowodował, że proponowane interpretacje nie zostały przyjęte na poziomie regionalnym, choć niestety wynikiem tego jest raczej destabilizacja tożsamości a nie nowe samookreślenie. Nie pojawia się zatem nowy regionalnie wypracowany kontekst, raczej dezaktualizują się wszystkie społeczne konteksty.

Być może są to dwie bardzo znaczące ilustracje. Pierwsza pokazuje podobne działania podejmowane w różnym czasie, które mogą być interpretowane według zupełnie odmiennej perspektywy. Druga – zaangażowanie różnych perspektyw poznawczych w dyskurs polityczny. W jakim zakresie cechy te określają nową perspektywę badań pogranicza? Wprowadzenie założeń dyskursu postkolonialnego do opisu pograniczy posiada potencjał odkrywania różnorodnych kontekstów zewnętrznych tego, co dzieje się w badanych regionach. Warto jednak zwrócić uwagę, że choć perspektywa ta jest bardzo wrażliwa na różnorodne (tj. międzynarodowe i państwowe) konteksty polityczne, słabo uwzględnia konteksty mezo- i mikrosocjalne. Istotą globalizacji jest zaś splątanie tego, co lokalne i ponadlokalne [por. Wojakowski 2006]. Dlatego wydaje się, że kolejna teoria, która efektywniej wskazuje nakładanie się lokalnych i ponadlokalnych kontekstów w tworzeniu zjawisk na pograniczu to teoria „przestrzeni transnarodowych” [por. Babiński 2005; Krzyżowski 2013]. Jest to jednak teoria akcentująca przenikanie się wpływów wielu centrów narodowych na pogranicza. Przy nastrojach politycznych zmierzających do pełnej kontroli centrum nad granicami trudno spodziewać się, że utrzyma ona swoją atrakcyjność.

Niemniej, dla zrozumienia nowej sytuacji na pograniczach istotne jest to, że wynikiem wzmacniania kontekstów lokalnych w dyskursach publicznych w naszej części Europy w ostatnim ćwierćwieczu jest wyraźna emancypacja społeczności pogranicza. Jedną z jej konsekwencji opisuje w niniejszym tomie Andrzej Sadowski: „Procesy narodotwórcze dokonują się także wśród innych mniejszości, które stają się małymi narodami niemającymi szans na posiadanie własnego państwa. W każdym razie, w większości przypadków występujące mniejszości narodowe nie sposób traktować obecnie w kate-

goriach nieświadomionego substratu etnicznego, jako mniejszości językowych, regionalnych, w jakimś stopniu niedojrzałych narodowo, które w miarę łatwo mogą ulec procesom asymilacyjnym do narodowych większości” [Sadowski 2016].

Oznacza to, że społeczeństwa środkowoeuropejskie w ostatnim dwudziestolecu doświadczyły poczucia wewnętrznej kulturowej różnorodności. Oczywiście, w odniesieniu do konkretnych państw regionu doświadczenie to miało różną intensywność. Skrajnym przykładem jest Polska, która nadal w przeważającej mierze jest społeczeństwem monokulturowym, zaś obecność mniejszości narodowych widoczna jest przede wszystkim regionalnie i lokalnie (ale zjawiska te występują w dyskursie publicznym). Drugim – być może jest Ukraina, w której od 2005 roku powoli pojawia się świadomość, że nawet grupa dominująca (ukraińska) powinna być traktowana jako dwujęzyczna [por. Karnaukh 2008; Wojakowski 2015a].

Wyraźny zwrot w dyskursach politycznych na rzecz zwiększenia podmiotowości narodo-państwowych centrów o określaniu zjawisk na pograniczach jest na pewno walką o wzmocnienie znaczenia narodowego kontekstu życia społecznego. Jak zauważył to Appadurai, państwo narodowe stara się określić wszystkie społeczności lokalne jako podporządkowane „jego formom lojalności i przypisania” [Appadurai 1996, s.189]. W nowych warunkach politycznych konteksty lokalne: wielokulturowość, otwartość, regionalna autonomia poddawane są ideologicznemu naciskowi państw narodowych. Nie oznacza to jednak, że forma proponowana przez państwo, jednoznacznie określa zwrot w sposobie myślenia aktorów społecznych na pograniczach. Appadurai zauważa, co prawda, że owa państwowo-narodowa forma zorientowana jest na tworzeniu i odtwarzaniu na poziomie lokalnym wzorcowych obywateli państwa, a nie podmiotów lokalnych [tamże, s. 190]. Kluczowym pytaniem dla określenia dzisiejszych czasów jest to, czy takie rozwiązanie w kontekście istniejących już wielorakich powiązań transnarodowych możliwe jest bez odwrócenia procesów demokratyzacji w Europie Środkowej i wprowadzenia radykalnych form izolacji państwa narodowego.

Szósty tom serii *Na pograniczach kultur i narodów* naznaczony jest kontekstem czasów niepokoju. Przede wszystkim dotyczy to pierwszej części tomu, poświęconego *Problemom narodowościowym, tożsamościowym i społecznym*, którego tematyka odnosi się wprost do tych zjawisk, a które obecnie zasadniczo zmieniają europejską percepcję pograniczności. Andrzej Sadowski pokazuje przejawy nieadekwatności prowadzonej polityki narodowościowej w stosunku do realnie występującej dynamicznej i zmiennej struktury narodowościowej poszczególnych państw Europy Środkowo-Wschodniej (ze szczególnym uwzględnieniem przypadku Rosji i Ukrainy). Zdaniem autora, podstawą owej nieadekwatności jest brak zgodności poglądów i opartych na tej podstawie działań politycznych ze zrozumieniem podstawowych pojęć z zakresu socjologii narodu, w tym kategorii narodu politycznego oraz narodu etnicznego. Problem stosunków polsko-ukraińskich na podstawie Euromajdanu i pomarańczowej rewolucji prezentują ukraińscy autorzy Alla Kyrzdon i Sergiy Troyan. Rozdział ów przedstawia charakter i wyzwania w zakresie stosunków polsko-ukraińskich na arenie międzynarodowej i w dziedzinie bezpieczeństwa, zwłaszcza w odniesieniu do wydarzeń społecznych i konfliktu zbrojnego pomiędzy Ukrainą a Rosją. Tomasz Brenet przedstawia pozaeuropejski przykład pogranicza dwóch kultur (państwa pochodzenia i państwa aktualnego zamieszkania), analizując sytuację mniejszości latynoskiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Autor ukazuje zjawisko, które polega na tym, że niedostateczny proces asymilacyjny przekłada się na doświadczenie dyskryminacji.

Zupełnie inną perspektywę pogranicza przedstawia Katarzyna Trusewicz, zdaniem której pogranicza kultur tworzą możliwości do realizacji projektów z zakresu teorii performatywności. Rozdział prezentuje jeden z takich projektów – Metodę Ustawień Narodowych. Głównym celem tego performansu jest poruszenie uczestnika, stworzenie mu przestrzeni do poznania samego siebie. Ważnym aspektem tej metody jest również podjęcie próby zmierzenia się ze swoimi problemami poprzez konfrontację z wydarzeniami historycznymi.

Historyczną już inicjatywę społeczną przywołuje rozdział autorstwa Oleńy Kwas. Opisuje ona projekt hrabiego Stanisława Skarbka: *Instytut sierot i ubogich* w Drohowyżu i jego działania w zakresie praktycznego kształce-

nia dzieci obojga płci z uwzględnieniem przydatności konkretnych zawodów w dorosłym życiu w zależności od potrzeb ówczesnego rynku pracy.

Ostatni rozdział w tej części dotyczy projektu w skali państwowej – Karty Dużej Rodziny, będącej formą pomocy a zarazem narzędziem promowaniem modelu rodziny wielodzietnej i jej pozytywnego wizerunku. Niebagatelne jest umacnianie i wspieranie oraz zwiększanie szans rozwojowych i życiowych dzieci wychowujących się w takich rodzinach, gdyż są one zaliczane wciąż do grup objętych ryzykiem ubóstwa i wykluczone, poprzez swoje niskie dochody, z uczestnictwa w szeroko pojętym życiu społecznym i kulturalnym. Ewelina Klieszcz-Cipuka i Sylwia Drozd zauważają, że przezwycięzenie tej sytuacji możliwe będzie dzięki inicjatywie władz samorządowych, które realnie odpowiadają za ofertę instytucji społecznych, zwłaszcza w sferze kultury.

Druga część książki poświęcona jest problematyce edukacji, w tym edukacji międzykulturowej. Zasadnicze problemy czy wyzwania edukacji międzykulturowej wskazuje Jerzy Nikitorowicz. Autor zadaje kluczowe dziś pytanie: „Kto ma być odpowiedzialny za proces kształtowania patriotyzmu i obywatelstwa i znanych od starożytności idei kosmopolityzmu, za kreowanie paradygmatu współlistnienia, dialogu i pokoju?” [Nikitorowicz 2016]. Rozdział jego autorstwa jest próbą udzielenia odpowiedzi na to trudne pytanie. Jerzy Kowalewski, dokonując wnikliwego przeglądu literatury wskazuje, jak edukować międzykulturowo polskie dzieci emigrujących rodziców w krajach Uni Europejskiej oraz dzieci i młodzież, która na podstawie Karty Polaka przybyła do Polski. Tło kulturowe, historyczne i geograficzne winno stanowić kanwę, na której stworzy się wzorzec edukacji międzykulturowej. W części analitycznej opisano metody nauczania języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie.

Edukacja zdrowotna to kolejny temat rozważań. Na podstawie badań przeprowadzonych przez Ireneusza Kowalskiego wśród studentów czterech uczelni europejskich (Polacy, Czesi, Francuzi, Włosi), pokazana została wiedza respondentów na temat zagrożeń zdrowotnych oraz ich stosunek do edukacji w tym zakresie. Wnioskiem z tej analizy jest to, że winno się położyć nacisk na edukację zdrowotną nie tylko na uczelniach wyższych, lecz również w szkołach średnich.

Ewa Wziątek w swoim artykule opisuje metody stosowane w *oral history* (ang. ‘historia mówiona’), (wywiad, spotkanie) jako emocjonalne obrazy pomagające przenieść się w przeszłość i pobudzić wyobraźnię słuchaczy. „*Oral history* pozwala na alternatywne poznawanie historii za pośrednictwem relacji bezpośrednich świadków wydarzeń. Jej podstawowym założeniem jest przekonanie, że ludzka pamięć jest równie istotnym źródłem poznania jak dokumenty” [Wziątek 2016]. Przedstawione przykłady dokumentują przydatność tej formy nauczania na każdym poziomie edukacji.

Doświadczenia międzynarodowe w zakresie edukacji wybranej grupy zawodowej – pracowników socjalnych, zaprezentował Piotr Frączek. Konkluzją przedstawionych standardów oraz metod może być stwierdzenie, że trudno jest mówić o unifikacji systemu kształcenia pracowników socjalnych i przenoszeniu modeli edukacyjnych z jednego kraju do drugiego. Warto jednak podkreślić, że wskazane jest czerpanie z doświadczeń, rozwiązań z innych krajów oraz ich umiejętne adaptowanie na grunt rodzimy.

Trzecia część książki dotyczy edukacji muzycznej, która została przez nas wyodrębniona także dlatego, że jest ona niedostrzegana jako istotny element badań społecznych. Zdaniem Iwony Bodziak, edukacja muzyczna prowadzi nie tylko do poznania języka muzyki, ale również stymuluje rozwój osobowości w wymiarze zarówno estetycznym jak i ogólnym. Każdy człowiek rodzi się z predyspozycjami do uczenia się „języka” muzyki w takim samym stopniu, w jakim jest przygotowany do uczenia się mowy ojczystej. Zdaniem autorki poziom umiejętności muzycznych obniża się wraz z wiekiem, dlatego tak ważna jest wczesna edukacja muzyczna, aby nabyte umiejętności kształcić i rozwijać w dorosłym życiu. W nawiązaniu do powyższego Irena Mednańska omówiła system kształcenia ustawicznego nauczycieli w Słowacji, którego celem jest zdobycie kluczowych kompetencji w korelacji z potrzebami praktyki edukacyjnej. Autorka dokonuje charakterystyki programów edukacyjnych Kształcenia Ustawicznego z uwzględnieniem czasu trwania poszczególnych poziomów oraz procedur potwierdzania stopni atestacji.

Dwa kolejne rozdziały opisują kompozytorów słowackich. Karol Medňanský przedstawił życie i twórczość Juliusa Kowalskiego, jednego z najwybitniejszych słowackich kompozytorów XX wieku, natomiast Renáta Kočišova – Mikuláša Moyzesa XIX-wiecznego kompozytora, organistę, nauczyciela i autora wielu dzieł drukowanych. Bogaty dorobek obu kompozytorów miał

duży wpływ na rozwój kultury słowackiej w omawianych stuleciach oraz wyraźne przełożenie na twórczość ich następców. Z kolei Tatiana Švajková opisała dorobek i perspektywy rozwoju akademickiego ruchu chóralnego we wschodniej Słowacji jako kultury studenckiej. Ruch chóralny posiada 90-letnią tradycję i wpisuje się w przestrzeń historyczną i geograficzną Słowacji.

BIBLIOGRAFIA

1. Appadurai A., 1996, *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalisation*, Minneapolis, Minnesota.
2. Babiński G., 1994, *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie* [w:] „Pogranicze”, t. 4, Białystok, s. 5–28.
3. Babiński G., 1997, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków, wyd. Nomos.
4. Babiński G., 2001, *Pogranicza stare i nowe* [w:] Krzysztofek K., Sadowski A. (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok, wyd. UwB, s. 69–82.
5. Babiński G., 2005, *Tożsamości na pograniczach. Tożsamość bez granic* [w:] *Współczesne wyzwania*, E. Budakowska (red.), Warszawa, wyd. Uniwersytet Warszawski s. 99–117.
6. Bartkowski J., 2005, *Tradycje lokalne na pograniczach* [w:] Kurczewska J., Bojar H. (red.), *Granice na pograniczach*, Warszawa, wyd. IFiS PAN, s. 147–161.
7. Hannerz U., 1996, *Transnational Connections. Culture, people, places*, London-New York, Routledge.
8. Karnaukh A., 2008, *Rosyjskojęzyczni Ukraińcy – mniejszość we własnym państwie* [w:] Mucha J. i Pactwa B. (red.), „*Status mniejszościowy*” i *ambiwalencja tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, Tychy, wyd. Śląskie Wydawnictwo Naukowe.
9. Krzyżowski Ł., 2013, *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice*, Kraków, wyd. Nomos.
10. Kurczewska J., 2008, *Spaces and Borders as Social Values* [w:] Wojakowski D. (red.), *Borders and Fields, Cultures and Places: Cases from Poland*, Kraków, wyd. Nomos, s. 15–30.
11. Kyrýdon A., 2015, *Rekonstrukcja mapy myśli Majdanu na podstawie obrazów mieszkańców Donbasu* [w:] Chudzik A. (red.), *Na pograniczach. Kulturowe obrazy ludzi i miejsc*, Sanok, wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sanoku, s. 79–92.
12. Marks K., 1949, *Osiemnaście brumaire’a Ludwika Bonaparte* [w:] tegoż, *Dzieła wybrane*, Warszawa, wyd. Książka i Wiedza.
13. Nikitorowicz J., 2016, *Nacjonalizm – Patriotyzm – Obywatelstwo. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, w niniejszym tomie.

14. Popławski T., 1995, *Peryferyjność pograniczy* [w:] Sadowski A. (red.), *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok, wyd. Trans Humana. s. 32–41.
15. Sadowski A., 1995, *Socjologia pogranicza* [w:] *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Sadowski A. (red.), Białystok, wyd. Trans Humana. s. 12–19.
16. Sadowski A., 2016, *Narody polityczne a narody etniczne w warunkach Europy Środkowo-Wschodniej*, w niniejszym tomie.
17. Robertson R., 1992, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage.
18. Rex J., 1997, *The concept of multicultural society* [w:] Guinernau M., Rex J. (red.), *The Ethnicity Reader*, Cambridge, wyd. Polity Press, s. 205–218,
19. Wojakowski D., 2006, *Kultura lokalna, czyli węzeł symboliczny* [w:] Kurczewska J. (red.), *Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu*, Warszawa, wyd. IFiS PAN, s. 127–144.
20. Wojakowski D., 2007, *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*, Warszawa, wyd. IFiS PAN.
21. Wojakowski D., 2015a, *Naród ukraiński jako przedmiot powszechnego niezrozumienia* [w:] „Kultura i Społeczeństwo”, z. 2, s. 63–83.
22. Wojakowski D., 2015b, *Świat pomiędzy – tworzenie miejsc i ludzi* [w:] Chudzik A. (red.), *Na pograniczach. Kulturowe obrazy ludzi i miejsc*, Sanok, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sanoku, s. 7–17.
23. Wziętek E., 2016, *Oral history w międzykulturowym projekcie edukacyjnym. Studium przypadku*, w niniejszym tomie.
24. Zarycki T., 2013, *Polskie dyskursy o „Wschodzie” wewnętrznym i zewnętrznym – próba analizy krytycznej* [w:] Zarycki T. (red.), *Polska Wschodnia i orientalizm*, Warszawa, wyd. Naukowe „Scholar”.
25. Zubek M., 2015, *Pamięć jako podłoże konfliktu na pograniczu polsko-ukraińskim* [w:] Niedźwiedzki D. (red.), *Pamięć i integracja społeczna na pograniczach*, Kraków, wyd. Nomos, s. 159–184.

SUMMARY

Intercultural relations in uncertain times: challenges for borderland’s communities. Introduction

The chapter contains the description of correlations between contemporary changes on the borderlands and the social theory. The aim of the analysis is to show which contexts of ethnic and social phenomena are acquiring significance today. The autonomy of borderland’s areas has been increased in the last quarter of the century. It is connected with some global processes: the fall of the communism and the democratization of Central and Eastern European societies. The social phenomena on the borderlands are created both by local

and over local (national and global) contexts. Those contexts built new transnational spaces and separate regional identities. Since the last two years some new, opposite tendencies have been observed. In political discourses there is a distinct return visible for increasing the role of national-state centers in determining social processes on borderlands. Simultaneously in social theory some assumptions which stress the dominant role of the external factors in the creation of phenomena on borderlands have become more popular today.

I.

PROBLEMY
NARODOWOŚCIOWE,
TOŻSAMOŚCIOWE
I SPOŁECZNE
NA POGRANICZU

NARODY POLITYCZNE A NARODY ETNICZNE W WARUNKACH EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ

WPROWADZENIE

W artykule proponuję zwrócić uwagę na przejawy nieadekwatności prowadzonej polityki narodowościowej w stosunku do realnie występującej dynamicznej i zmiennej struktury narodowościowej poszczególnych państw Europy Środkowo-Wschodniej. Jednym z powodów nieadekwatności realizowanej polityki narodowościowej w stosunku do realnie odbywających się procesów narodziwoczych, moim zdaniem, jest brak zgodności poglądów i opartych na tej podstawie działań politycznych w kwestii rozumienia podstawowych pojęć z zakresu socjologii narodu, w tym kategorii narodu politycznego oraz narodu etnicznego.

Artykuł nie został przygotowany na podstawie konkretnych badań empirycznych. Powstał na podstawie wnikliwej obserwacji procesów przeobrażeń narodo-etnicznych na wschodnim pograniczu Unii Europejskiej po transformacji systemowej w krajach postkomunistycznych oraz po rozpadzie Związku Radzieckiego w połączeniu z utworzeniem się wielu nowych państw narodowych, wreszcie z uwzględnieniem moich długoletnich zainteresowań badawczych problematyką narodową.

Po rozpadzie Związku Radzieckiego powstało wiele suwerennych państw, konstruowanych jako państwa narodowe. Pojawia się pytanie podstawowe: narodowe, to znaczy jakie? Czy są to państwa, w których występuje naród dominujący, który traktuje nowo powstałe państwo jako swoje oraz mniejszości narodowe i etniczne o różnym stopniu rozwoju swojej tożsamości narodowej, mniejszości poddawane procesom asymilacyjnym? Po drugie, czy to są państwa, w których narodem nazywa się ogół zróżnicowanych etnicznie mieszkańców kraju, którzy spełniają określone kryteria polityczno-administracyjne, a więc są lojalni wobec państwa i jego racji stanu, poddają się procesom integracyjnym poprzez przyswojenie języka komunikacji, są wierni konstytucji, aktywizują się społecznie i zawodowo na rzecz pomyślności kraju, ale przy mniejszym uwzględnieniu lub nawet pomijaniu ich tożsamości narodowo-etnicznych? Czy też są to państwa konstruowane na podstawie występującego podobieństwa etnosu (naród w znaczeniu „lud”), losów historycznych, podobieństwa etnicznego, religijnego, językowego itp., z oczekiwaniem uzyskania integracji społeczno-kulturowej i politycznej lub w których realizowana jest polityka konstruowania narodu mającego poczucie łączności wewnętrznej i odrębności w stosunku do innych narodów?

Niemal we wszystkich nowo powstałych państwach w różnym stopniu brakuje długoletniej tradycji łączenia państwa, narodu i kultury, w następstwie której powstanie państw narodowych byłoby mniej żywiołowe, a bardziej o charakterze organicznym [por. Majewski 2013, s. 15].

Powstanie nowych państw narodowych wiązało się z jakościowymi przemianami występującej wewnątrz państw stratyfikacji etnicznej, a więc „ułożenia” w świadomości społecznej poszczególnych wspólnot narodowo-etnicznych na drabinie hierarchii społecznej, od najwyższej do najniższej. Szczególną cechą charakterystyczną tych państw były zamiany pozycji narodów dominujących i podporządkowanych. Mianowicie narody, które w ramach uprzednich imperiów, państw dominujących, zajmowały nadrzędne, tytularne pozycje społeczne, wraz z ich rozpadem zajęły pozycje podrzędne, czy nierzadko najniższe. Natomiast narody, które w przeszłości były dyskryminowane, zajmowały podrzędne pozycje w państwie, uzyskały pozycje dominujące.

Warto także podkreślić problem bardzo delikatny i trudny do podsumowania w kilku zdaniach, a mianowicie fakt, że narody imperialne, uprzednio

dominujące, w większości zamieszkujące miasta, były i są bardziej doświadczone w zakresie funkcjonowania w swoim państwie, cechują się tożsamością narodową wypracowaną w warunkach imperialnych, w warunkach silnej dominacji narodowej, świadomością swojej wyższości i przynależności do bardziej nowoczesnego świata. Natomiast narody, które stały się dominujące dopiero w warunkach powstania nowych państw narodowych, uprzednio w przeważającej mierze zamieszkiwały w wiejskich społecznościach lokalnych, których tożsamość narodowa ukształtowała się przeważnie na gruncie wartości tradycyjnych w połączeniu z postawami niechęci, nieakceptacji lub wrogości wobec tych, którzy uprzednio hamowali lub uniemożliwiali im tworzenie suwerennych państw narodowych. Są to zbiorowości, dla których posiadanie swojego narodu było od lat wartością bardzo pożądaną, a osiągnięcie statusu członka suwerennego narodu stanowiło wyraz zasadniczego społecznego awansu.

Narodami, które utraciły swoje pozycje dominujące na obszarach współczesnych państw Europy Środkowo-Wschodniej, byli przede wszystkim Rosjanie, ale nie tylko. Byli także Polacy, Węgrzy, Niemcy, Serbowie, a wcześniej Turcy. O jakościowej zamianie pozycji grupowej można mówić także w przypadku Żydów, których status w poszczególnych krajach wymaga osobnej interpretacji. Skrótowo mówiąc, ich uprzednia pozycja dominująca w społecznej świadomości sprowadzała się do dominacji w sferze pieniądza, biznesu i handlu, ale także w postaci wyobrażonej przynależności do ekskluzywnej grupy, która (używając współczesnego określenia) w sposób sieciowy wpływała na losy świata.

W niedawnych warunkach istnienia imperiów (Rosja, ZSRR) lub państw coraz bardziej wielonarodowych, takich jak: przedwojenna Polska, Węgry, Jugosławia, w obrębie których kształtowały się tożsamości narodowe poszczególnych narodów czy mniejszości narodowo-etnicznych, miano narodów przysługiwało głównie narodom dominującym w poszczególnych państwach. Poszczególne mniejszości traktowano najczęściej jako niedojrzały narodowo substrat etniczny lub jako etnosy stanowiące przeważnie nieuświadomioną część narodów dominujących. Generalnie odbierano im możliwość definiowania siebie w kategoriach narodowych na rzecz określania ich jako „tutejsi”, „prości”, „chłopi”, „młodszy bracia” lub w kategoriach lokalno-regionalnych, ale nie suwerennie narodowych.

Obok wytwarzanego przez lata wśród mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych, językowych, poczucia niższości i podporządkowania, powstawały tam bardzo duże pragnienia, oczekiwania stawania się narodami. W uproszczeniu można powiedzieć, że w społecznej świadomości dotkliwe, niesprawiedliwe nierówności ekonomiczne, socjalne określone jeszcze regułami społeczeństw feudalnych, zostały zastąpione przekonaniem, że nierówności łączą się ze stratyfikacją narodową. Ponieważ w ich dotychczasowej strukturze myślenia i działań politycznych narody nie mogły mieć swojego partnerskiego miejsca w obrębie istniejących poszczególnych narodów zorganizowanych w państwa, procesy narodotwórcze połączone były jednoznacznie z pragnieniami utworzenia własnych państw narodowych oraz usunięcia z nowo powstałych przestrzeni narodowych tych, którzy przez lata hamowali lub uniemożliwiali wyzwolenie narodowe, traktowane najczęściej jako wyjście z pozycji podporządkowanych nie tylko narodowo, ale przede wszystkim ekonomicznie i statusowo.

W efekcie w poszczególnych nowo powstałych państwach Europy Środkowo-Wschodniej wytworzyły się złożone struktury narodo-etniczne, których bliższe poznanie stanowi wielkie wyzwanie także i dla badaczy z zakresu socjologii narodu.

Kilka hipotez wydaje się już obecnie bardzo uzasadnionych. Mianowicie, poszczególni przedstawiciele mniejszości narodowych, które uprzednio były większością, czują się nie tylko podporządkowani, ale nadto poniżeni, mają poczucie deprivacji, a więc traktowania ich zdecydowanie poniżej ich rzeczywistej wartości, możliwości itp. Osoby i zbiorowości w warunkach deprivacji, która łączy się z frustracją, zwykle szukają różnych form kompensacji, którą teoretycznie można łączyć z kierunkami pokonywania frustracji. Zatem wśród tych mniejszości spotkamy zapewne postawy regresji, apatii, racjonalizacji oraz agresji jako formy pokonywania stanów deprivacji.

Należałoby przeprowadzić badania, jakie zmienne warunki w nowych krajach narodowych kompensują, a jakie pogłębiają stany deprivacji przedstawicieli mniejszości narodowych. Do czynników kompensujących poczucie niedowartościowania zaliczyć należy ewentualnie: wyższy poziom ekonomiczny i cywilizacyjny życia w kraju zamieszkania, większe poczucie wolności, możliwość komunikacji, mobilności przestrzennej (państwa UE), w tym z krajami macierzystymi, czy przynajmniej nadzieje na lepszą przyszłość,

jaka często wiąże się z przynależnością do świata zachodniego. Jednocześnie trzeba zakładać, że istnieją także czynniki pogłębiające poczucie deprivacji. Zaliczyć do nich należy zjawiska dyskryminacji etnicznej, sukcesy ekonomiczne, polityczne kraju macierzystego, zagrożenie wojną domową i inne.

Procesy narodotwórcze dokonują się także wśród innych mniejszości, które stają się małymi narodami nie mającymi szans na posiadanie własnego państwa. W każdym razie, w większości przypadków występujące mniejszości narodowe nie sposób traktować obecnie w kategoriach nieświadomionego substratu etnicznego, jako mniejszości językowych, regionalnych, w jakimś stopniu niedojrzałych narodowo, które w miarę łatwo mogą ulec procesom asymilacyjnym do narodowych większości.

Z kolei narodowe większości, uzyskawszy realne możliwości konstruowania swojego państwa narodowego, na ogół cechują się postawami etnocentrycznymi, tworzą reguły, które ograniczają możliwości zajmowania wysokich pozycji przez przedstawicieli innych narodów, narodowych mniejszości, wykazują mniejsze zainteresowanie ich partnerskim ułożeniem w nowej strukturze państwa. Na ogół oczekują ich lojalności polityczno-państwowej, aktywnego nabywania wartości kulturowych narodowych większości, w tym szczególnie naukę języków oraz narodowych historii, włączania się w nurt struktur zawodowych poszczególnych państw.

W dyskursach polityki narodowościowej, w rozwiązaniach prawno-politycznych poszczególne narody dominujące w państwach często odwołują się do ukształtowanych w Europie Zachodniej koncepcji narodu politycznego, aby uzasadnić, że w krajach demokratycznych kwestie narodowościowe, występujące podziały kulturowe, nie mają znaczenia publicznego, że do narodu wliczani są wszyscy mieszkańcy poszczególnych krajów mający status obywateli niezależnie od przynależności etnicznej, religijnej, językowej i innych, ale spełniający elementarne warunki konieczne do zamieszkania i aktywnego życia w danym kraju, a więc do uzyskania obywatelstwa.

Sądę, że wielu zachodnich obserwatorów skupionych na interpretacji wydarzeń politycznych ułożonych na wschodnich rubieżach Unii Europejskiej, skłonnych jest przenosić swoje wyobrażenia dotyczące konstruowania narodów politycznych, na ugruntowane na przykładach wybranych krajów zachodnich, na problematykę państw narodowych i relacji etnicznych dokonujących się w państwach Europy Środkowo-Wschodniej.

Inaczej mówiąc, stawiam hipotezę, że państwa narodowe Europy Środkowo-Wschodniej operują kategoriami narodów politycznych, ale w praktyce realizują cele i zadania dominujących w państwach narodów etnicznych. Na ogół nie stawiane są pytania o to, na gruncie jakich wartości zbudowane zostały narody polityczne, czy dzielają te wartości i stanowiska polityczne wszyscy mieszkańcy poszczególnych krajów, w tym przedstawiciele innych narodów, mniejszości narodowych i etnicznych? Na powierzchni zjawisk uważa się (jest to cecha świadomości wielu mieszkańców poszczególnych krajów), że w Polsce zamieszkują Polacy, na Litwie – Litwini, na Łotwie – Łotysze, na Białorusi – Białorusini, na Ukrainie – Ukraińcy, w Rosji – Rosjanie, itp. Na ogół mniej uwzględnia się lub komentuje z pozycji narodów dominujących w państwie fakty, że poszczególne kraje zamieszkują różne narody, mniejszości narodowe, religijne, że struktury narodowo-religijne poszczególnych krajów są złożone, że następuje ich upodmiotowienie, a więc że określony ład narodowościowy dopiero powinien zostać wypracowany lub zmieniony z punktu widzenia wartości demokratycznych. Nawet jeżeli uwzględnia się problematykę zróżnicowania kulturowego mieszkańców poszczególnych krajów, to ustala się lub przyjmuje do analizy takie pojęcia i kategorie, które ograniczają lub minimalizują znaczenie podziałów etnicznych, społeczno-kulturowych i innych (na przykład spolonizowani Litwini, rosyjskojęzyczni Ukraińcy, Estończycy itp.).

Problem polega na tym, że w warunkach bardzo rozbudzonych tożsamości, postaw narodowych, w tym także wśród mniejszości narodowych, realizowanie idei narodu politycznego, jako podstawowego, a nawet jednolitego, jedyne narodu w państwie, powoduje wiele skutków negatywnych dla funkcjonowania państw jako całości, powoduje niepotrzebne i na ogół niechciane napięcia, a nawet konflikty o charakterze etnicznym, tak wewnątrz kraju, jaki w stosunkach z krajami sąsiednimi, najczęściej będącymi krajami macierzystymi poszczególnych mniejszości narodowych [por. Venclova 2010]. Preferowanie jedynie politycznej koncepcji narodu w warunkach, kiedy ukształtowały się i dalej kształtują narody etniczne, wydaje się, wymaga zasadniczej zmiany. W praktyce bowiem i tak realizowane są przede wszystkim funkcje dominującego w państwie narodu etnicznego, z utrzymywaniem zróżnicowanego dystansu wobec mniejszości narodowych, czyli funkcje etnicznego państwa narodowego.

Zatem można powiedzieć, że w warunkach Europy Środkowo-Wschodniej narody etniczne realnie istnieją i nadal intensywnie się rozwijają, podczas gdy narody polityczne dopiero należałoby stworzyć. Czy wobec tego dalej rozwijać i wdrażać idee politycznego państwa narodowego bez uwzględniania realnie istniejącego zróżnicowania etnicznego społeczeństw, czy też idee etnicznego państwa narodowego z równoległymi zadaniami konstruowania politycznych państw narodowych, w których jakościowej przemianie ulegałyby zarówno narody, jak i państwa?

Zakładam, że konieczne są przynajmniej teoretyczne przemyślenia z zakresu pożądanej z punktu widzenia państw narodowych polityki narodowościowej opartej przede wszystkim na realnym, zgodnym z rzeczywistością, rozeznaniu stanu struktury i stosunków narodowościowych w poszczególnych krajach. Dopiero na tej podstawie wydaje się konieczna zmiana polityki narodowościowej w poszczególnych państwach.

Moim zdaniem hipotetyczne, ale perspektywiczne, przemiany narodu polegałyby na transformacji narodu etnicznego w naród polityczny (stadium pośrednie – naród państwowy) [por. Tilly 1994], a państwa obecnie zróżnicowanego kulturowo w państwo pluralistyczne.

1. PRÓBA PRZYBLIŻENIA WYBRANYCH POJĘĆ

Celem ustalenia przynajmniej roboczego porządku do debaty nad narodami politycznymi i etnicznymi konieczne jest przybliżenie znaczenia następujących pojęć: „lud”, „narodowość”, „naród”, „naród polityczny”, „naród etniczny”, „etniczne państwo narodowe”, „polityczne państwo narodowe”.

Zdaniem J. Szackiego „eksplozja... zainteresowania narodami i nacjonalizmami” nastąpiła typologicznie na początku lat 80. Zasadniczy wzrost zainteresowania problematyką narodową wynikał „przede wszystkim z praktyki społecznej przypominającej raz po raz, że dla milionów ludzi pojęcie narodu stanowi zgoła podstawowe narzędzie klasyfikowania zjawisk społecznych, politycznych, kulturowych, a niekiedy nawet religijnych” [Gorlach, Niezgodna, Seręga 2004, s. 49].

Podzielam stanowisko J. Szackiego nawiązującego do Hrocha i Maleckova [Hroch, Maleckova 2001, s. 203], że „nic, co dotyczy narodów, nie jest proste, czy też nieproblemатyczne i terminologia nie stanowi tu wyjątku. Cho-

ciaż słowa „naród” używa się codziennie na całym świecie, można wątpić, czy mowa jest o tej samej rzeczy” [Gorlach, Niezgoda, Seręga 2004, s. 53]. „Inaczej mówiąc, stwierdza dalej Autor, akceptujemy bezkrytycznie ustaloną bez naszego udziału praktykę językową, po czym dziwimy się, że zjawiska noszące jedną i tę samą nazwę są do siebie niezbyt podobne” [tamże, s. 53].

Jeżeli są brane pod uwagę kategorie narodowe, to na ogół podkreśla się znaczenie narodu politycznego traktowanego jako ogół obywateli danego państwa, a pomija lub pomniejsza się złożoność znaczenia narodu etnicznego, czy narodu kulturowego, podczas gdy w praktyce zachowań zbiorowych, w tym decyzji politycznych związanych z konstruowaniem państw narodowych, mają znaczenie przede wszystkim podziały według narodów etnicznych. W gąszczu sporów definicyjnych wokół koncepcji narodu [Kurczewska 1999, s. 287–296] w literaturze wyróżnia się między innymi narody i nacjonalizmy właściwe Europie Zachodniej oraz Europie Wschodniej [Greenfeld 1995].

Pomijając wielość sporów na temat istoty narodu, odwołuję się w sposób eklektyczny do koncepcji kulturalistycznej¹, która zakłada, że naród jest fenomenem z dziedziny kultury, koncepcji konstruktywistycznej zakładającej, że naród tworzą wyobrażenia ludzi jako fundament solidarności zbiorowej oraz subiektywistycznej zakładającej, że naród jest następstwem samookreślenia, jest całością wyposażoną w tożsamość. W kulturyistycznej koncepcji narodu zakłada się, że najszerszym pojęciem służącym do określenia zbiorowości wyróżnionych na zasadzie kulturowej są „grupy etniczne”. Nie są to kategorie statyczne. Grupa etniczna jest kategorią dynamiczną, zmienia się w czasie wraz z narastaniem świadomości przynależności do wspólnoty etnicznej, wraz ze zmianami warunków wewnętrznych i otoczenia. Kształtuje się na gruncie określonego etnosu wyodrębnionego na podstawie podobieństwa cech grupowych, w tym szczególnie o charakterze kulturowym. Czynnikiem podstawowym określającym powstanie grupy etnicznej jest określony stan samoświadomości grupowej, a mianowicie ukształtowane pojęcie „my” i „oni”, „swój” i „obcy”. W dłuższym okresie czasu typologicznie przeobra-

¹ Moim zdaniem koncepcje kulturalistyczne relatywnie lepiej niż inne odzwierciedlają specyfikę powstawania narodów Europy Środkowo-Wschodniej. Por. Znaniecki F., 1990, *Współczesne narody*, Warszawa, PWN; Kłoskowska A., 1996, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa, PWN.

zają się one odpowiednio z ludowych grup etnicznych w narodowe. W najszerszym znaczeniu grupy etniczne przybierają postaci ludu, narodowości i narodu. Pomijając bliższe ustalenia definicyjne, które wymagałyby przygotowania osobnego referatu, jedynie podkreślę, że na bazie określonego etnosu może ukształtować się przynajmniej kilka społeczności ludowych, a na gruncie określonych społeczności ludowych mogą ukształtować się różne narodowości i narody. Zależy to w zasadniczej mierze od tego, do jakich doświadczeń z przeszłości, do jakich wartości odwołują się „przodownicy kulturowi” w procesach konstruowania tożsamości narodowych, jakie doświadczenia zbiorowe zostały najbardziej zapamiętane i wiele innych.

Roboczo proponowałbym następującą definicję narodu: naród jako zinstytucjonalizowana i pluralistyczna wspólnota wyobrażona o wyraźnym poczuciu solidarności wewnętrznej i odrębności wobec innych, posiadająca swoją ojczyznę, konstruowaną przede wszystkim na podstawie przypisywania znaczeń narodowych określonym wytworom kulturowym oraz państwu (jako narodowemu realnie istniejącemu lub wyobrażonemu) jako instytucjonalnemu gwarantowi realizacji celów i zamierzeń.

Obecnie dominują stanowiska, że naród jest zjawiskiem z dziedziny kultury, polityki [Bockenforde 1995, s. 70], lub łączy się stanowiska określając, że naród jako kategoria ma dwa aspekty: etniczno-genealogiczny i terytorialno-obywatelski [por. Smith 1991: Dwa modele narodu], na podstawie których można wyodrębnić kategorię narodu etnicznego (kulturowego, wspólnoty pochodzenia) i narodu politycznego. Jednym z pierwszych autorów, który wprowadził zbliżoną typologię narodów do nauk społecznych był Bronisław Malinowski. Wyróżnił on mianowicie plemię naród (grupa mająca tę samą kulturę) oraz plemię państwo (jednostka oparta na politycznej sile) [Malinowski 1944, s. 252–263].

Wprawdzie obecnie oba aspekty koncepcji narodu wydają się bardzo zbliżone, czy wręcz nieodłączne, to przynajmniej analitycznie można wyróżnić naród etniczny (kulturowy) oraz naród polityczny [por. Greenfield 1992, s. 399]. Naród polityczny czasami określany jest jako naród państwowy. Między innymi Urs Altermatt (w nawiązaniu do stanowiska F. Meinecke) stwierdza, że „narody można podzielić na narody kulturowe i narody państwowe, na takie, które opierają się przede wszystkim na wspólnie przeżywanym dorobku kulturowym, oraz na takie, które opierają się przede wszystkim na

wspólnej historii politycznej i konstytucyj” [Altermatt 1998, s. 36]. Wskazuje jedynie na dwa dychotomicznie wyróżnione typy narodów, które w praktyce ich funkcjonowania stanowią wielość rozwiązań mieszanych [tamże, 39]. Podzielał także stanowisko U. Altermatta, że na podstawie wyróżnionej dychotomii nie sposób wyprowadzać wnioski wskazujące na „zasadnicze przeciwieństwo między Europą Zachodnią i Europą Wschodnią” [tamże, s. 43].

Naród etniczny (kulturowy), czyli taki, który przywiązuje podstawowe znaczenie do wyposażenia kulturowego mieszkańców i na tej podstawie wypracowuje poczucie łączności grupowej. W koncepcji narodu etnicznego dominują etniczne i zbiorowe kryteria przynależności narodowej. Historycznymi atrybutami narodu etnicznego są takie cechy przypisane, jak: wspólne terytorium (ziemia), wspólne tradycje historyczne, język, kultura, mity, „więzy krwi”, najczęściej także unarodowiona religia. Z czasem, wraz z rozwojem samoświadomości grupowej, pojawia się wyposażenie nabyte, takie jak: idee, ideologie narodowe, kultura traktowana jako narodowa, świadomość (tożsamość) narodowa oraz instytucje narodowe, których zwieńczeniem staje się narodowe państwo. W związku z tym, że narody etniczne często formowały się w warunkach, kiedy narastającym procesom narodotwórczym, ideologiom narodowym brakowało państwa, aby potwierdzić procesy unarodowienia, uczynić je nieodwracalnymi, podstawowa uwaga była skupiona na czynnikach o charakterze kulturowym. Narody tego typu uformowały się na ogół przed posiadaniem własnego państwa, a o własne państwo musiały zabiegać, walczyć lub pogodzić się z jego brakiem. Narody tego typu właśnie uformowały się przede wszystkim w Europie Środkowo-Wschodniej.

Naród polityczny, to taki, który przywiązuje podstawowe znaczenie do terytorium, państwa i prawa jako wyrazu woli ogółu mieszkańców, jako podstawowego czynnika łączności grupowej. Tutaj państwo i polityka, których działania realizowane w dłuższym okresie czasowym wytworzyły naród, stały się podstawowym czynnikiem narodotwórczym. Podstawowymi atrybutami narodu politycznego jest państwo, terytorium, przeszłość historyczna, symbole państwowe, język i kultura. Wskazane atrybuty stawały się podstawą wytworzonej więzi narodowej. W tym przypadku trudniej mówić o cechach przypisanych i wybranych. Wprawdzie w danym momencie czasowym może wydawać się, że takie atrybuty, jak: państwo, język, terytorium, kultura mają

charakter przypisany, to jednak historycznie zostały one wybrane i zaakceptowane przez ogół mieszkańców poszczególnych krajów.

Czym się różnią wyróżnione narody przede wszystkim? Naród etniczny traktuje kulturę jako zjawisko autoteliczne, dane, przypisane do narodu, podczas gdy naród polityczny traktuje państwo i prawo jako wartość najbardziej trwałą, wręcz daną, przypisaną. W przypadku narodów etnicznych posiadanie własnego państwa wieńczyło, koronowało procesy narodotwórcze, a w przypadku narodów politycznych państwo początkowało i stymulowało procesy narodotwórcze, w tym tworzenie kultury narodowej.

Naturalnie, upaństwowienie narodu w zasadniczo różnych momentach jego rozwoju powoduje także różne skutki polityczne i społeczno-kulturowe. W przypadku narodów politycznych poprzez państwo realizowano na określonym obszarze procesy scalania, integracji mieszkańców zróżnicowanych kulturowo, co przynajmniej początkowo nie stanowiło zasadniczego utrudnienia w procesach konstruowania narodu. Z perspektywy dzisiejszej, mimo wielu starań scalających, zróżnicowania regionalne nadal pozostały (Francja) lub przybrały postać procesów narodotwórczych, których już raczej nie mogą zahamować dotychczasowe struktury państwowe (Hiszpania). Wyjściem okazały się realizacje ciągłych uzgodnień i kompromisów międzyregionalnych (Włochy) lub międzynarodowych (GB). Jakościowo nowe problemy z zakresu stosunków międzyetnicznych w obrębie państwa narodu politycznego pojawiły się wraz z imigrantami z innych państw europejskich (w obrębie tej samej cywilizacji) oraz szczególnie wraz z imigrantami pochodzącymi w innych obszarów cywilizacyjnych.

W warunkach upaństwowienia narodów etnicznych państwo stało się instrumentem działań grupy dominującej, co równoległe wyodrębniło lub wytworzyło mniejszości narodowe i etniczne, nierzadko o podobnych lub porównywalnych aspiracjach do posiadania własnego państwa, ale go pozbawionych przez wyprzedające działania narodów dominujących, przez złożone konstelacje zewnętrzne lub świadomie zmierzających do realizacji własnych interesów narodowych w obrębie państwa zamieszkania (narody kulturowe).

Wprawdzie upaństwowienie narodów etnicznych nierzadko wiąże się z różnymi postaciami czystek etnicznych, czyli działań prowadzących do tego, aby na terytorium danego państwa zamieszkiwał jeden naród wyposażony w swoją kulturę, to jednak w praktyce takie działania z wielu powodów

skazane są na niepowodzenie. Pomijając niedemokratyczny i przymusowy charakter jakichkolwiek czystek etnicznych i naruszanie elementarnych praw człowieka, to ich bezsens wiąże się przede wszystkim z samą istotą narodu. Mianowicie, naród nie stanowi całości monolitycznej i monokulturowej, ale zawiera w sobie różnorodność kulturową w postaci społeczności ludowych, regionalnych, etnicznych i innych. Po drugie zawsze jest kwestią subiektywną, warunkowaną stanem wiedzy, poglądów, emocji, a szczególnie interesów, jakie kategorie społeczne, o jakich cechach zaliczymy do danego narodu. Każde postacie czystek etnicznych zawierają najczęściej ukryte wyobrażenie o typowym narodzie i jego cechach dystynktywnych. Następnie narody, mniejszości narodowe na ogół są w stanie przystosować się do czystek etnicznych i po prostu ukryć swoją etniczność. Zatem niezależnie od procedur konstruowania etnicznego państwa narodowego, państwo pozostaje zróżnicowane etnicznie, a w związku z tym zmuszone jest lub powinno zarządzać realnie występującą strukturą narodowościową.

W praktyce spotykamy dość różne formy realizacji polityki narodowościowej, co wymagałoby osobnego omówienia. Jednakże dla uzyskania elementarnego ładu międzyetnicznego współżycia w państwie zróżnicowanym etnicznie, konieczne jest pozyskanie do realizacji zadań państwa mniejszości narodowych i etnicznych. W procesach konsolidacji społeczeństwa zróżnicowanego etnicznie wokół wspólnych zadań zróżnicowana struktura narodo-etniczna państwa może w perspektywie stać się nową całością polityczną, czyli narodem politycznym. Są to jednak procesy złożone i długotrwałe. Obejmują między innymi usunięcie ze stosunków międzyetnicznych sytuacji konfliktowych, wypracowanie wspólnych celów politycznych, ideologicznych, społecznych, kulturowych i naturalnie gospodarczych atrakcyjnych dla wszystkich wspólnot narodo-etnicznych, odejście od cech przypisania jako podstawowych wyznaczających przynależność narodową, a stworzenie warunków wyboru przynależności narodowej, a przed wszystkim sukcesywne rozluźnianie związków pomiędzy narodem (narodami) a państwem.

Zarówno narody polityczne jak i etniczne wykorzystują instrumenty państwowe, takie jak: prawo, przymus instytucjonalny, wielość innych działań politycznych i administracyjnych do realizacji interesu narodowego. W przypadku narodu politycznego wykorzystywanie instrumentów państwowo-politycznych powodowało na ogół akceptację społeczeństwa tubylczego, stawało

się podstawą do dumy narodowej, ale jednocześnie spotykało się ze zróżnicowanymi reakcjami przybyszów. W warunkach narodów etnicznych wykorzystywanie instrumentów państwowo-politycznych stwarza podstawy do dumy narodowej większości, a brak uwzględnienia interesów mniejszości narodowych i etnicznych, ewentualne przejawy stosowania wobec nich przymusu, powodują dystanse etniczne lub nawet brak akceptacji państwa tego typu.

Wytwarzają się także różne typy nacjonalizmów. Uważam, że najbardziej dobitnie różnice pomiędzy nacjonalizmami narodów politycznych i etnicznych scharakteryzował Michael Billig wyróżniając nacjonalizm zimny jako „rutynowy nacjonalizm rozwiniętych państw narodowych” (głównie narody państw zachodnich) i nacjonalizm gorący jako głównie „nastawiony na uzyskanie narodowej niepodległości (głównie narody Europy Środkowej i Wschodniej, ale także inne walczące o niepodległość) [Billig 2008, s. 9–10]. Można jedynie podkreślić, że nacjonalizm gorący stanowi nie tylko ważny czynnik narodotwórczy, ale relatywnie stwarza większe zagrożenie łaadowi międzyetnicznemu w państwie. Nacjonalizm zwykle dąży do ustalenia zbieżności granic narodu i państwa, ale w przypadku nacjonalizmu gorącego może to być dążenie do łączenia państwa i narodu wyróżnionego według cech przypisanych. Równie interesujące i konstruktywne badawczo jest stanowisko L. Greenfield, która wyróżniła trzy typy nacjonalizmów: indywidualny i obywatelski (USA, Anglia), kolektywny i obywatelski (Francja) oraz kolektywny i etniczny (Rosja, Niemcy) [Greenfield 1992].

W przypadku narodu politycznego często następuje utożsamianie narodu z obywatelstwem, z ogółem obywateli państwa, czy po prostu ze społeczeństwem danego państwa. Naród polityczny zwykle oczekuje od nowych obywateli lojalności politycznej, określonego stopnia znajomości języka, kultury, historii, aby przynajmniej w wymiarze formalnym traktować ich jako członków narodu politycznego (przykładowo jako Francuzów). Naród etniczny zorganizowany w państwo oczekuje od nowych obywateli nie tylko lojalności politycznej, znajomości języka, kultury, ale dodatkowo podobieństwa kulturowego, emocjonalnej więzi z narodem dominującym, w zasadzie przekreślenia dotychczasowych więzi narodowych oraz asymilacji do narodu i jego, traktowanej jako państwowa, kultury narodowej. W praktyce wejście w struktury narodu etnicznego jest zasadniczo trudniejsze w porównaniu do wejścia w struktury narodu politycznego.

W przypadku narodów etnicznych występuje wyraźne odróżnienie pomiędzy wspólnotą narodową a obywatelami państwa, pomiędzy narodem i społeczeństwem.

Pozostaje jeszcze przybliżenie politycznego i etnicznego państwa narodowego. Polityczne państwo narodowe to takie państwo, którego podstawową częścią struktury jest naród (narody) polityczny(-e). Natomiast etniczne państwo narodowe to takie, którego podstawową częścią struktury jest naród (narody) etniczny(-e).

2. PRZEJAWY STOSOWANIA KATEGORII NARODU POLITYCZNEGO W WARUNKACH ZRÓŻNICOWANIA ETNICZNEGO SPOŁECZEŃSTW

Zanim przedstawię niektóre tezy związane z próbami wykorzystywania w praktyce kategorii narodu politycznego w warunkach silnego zróżnicowania etnicznego poszczególnych społeczeństw, konieczne wydaje się przyjęcie założenia o niezbędnym dystansie w stosunku do konfliktu wewnątrz ukraińskiego, konfliktu ukraińsko-rosyjskiego, konfliktu pomiędzy Rosją a Unią Europejską oraz pomiędzy Rosją a USA. Wielość przynajmniej kilku wymiarów konfliktów na wschodnich pograniczach Europy Środkowo-Wschodniej bardzo ogranicza prowadzenie badań, utrudnia przyjęcie dystansu wobec dominującego dyskursu geopolitycznego w ocenach wydarzeń na wschodnich pograniczach Unii Europejskiej.

Najbardziej złożona sytuacja w zakresie funkcjonowania państwa w warunkach zróżnicowania etnicznego społeczeństwa występuje w Federacji Rosyjskiej. Jednocześnie jest to jedyny kraj na wschodzie Europy, który wprowadził ustrój o charakterze federacyjnym, aby w funkcjonowaniu państwa przynajmniej formalnie uwzględnić realne zróżnicowanie narodowo-etniczne mieszkańców. W literaturze naukowo-publicystycznej, w wypowiedziach polityków rosyjskich, odnotować można usilne poszukiwania ładu pojęciowo-językowego, politycznego do określenia występującego zróżnicowania narodowo-etnicznego społeczeństwa. Jeszcze do niedawna w Federacji Rosyjskiej w nawiązaniu do tradycji radzieckiej używano jedynie pojęcia naród, który w odniesieniu do terminologii występującej w socjologii narodu służył

do określenia tłumu, etnosu, grupy etnograficznej, grupy etnicznej, narodowości (w znaczeniu protonarodu) oraz narodu (nacji).

Interesujące, że pojęcie „nacja” jako dojrzały naród lub jako naród wyposaony w swoje państwo, długo było pomijane lub nawet zakazane na obszarze ZSRR oraz, w początkowych latach, w Federacji Rosyjskiej. Obecnie upowszechnia się reguła, aby kategorię „Rosjanie” odnosić do wszystkich obywateli Federacji Rosyjskiej jako do członków (politycznego) narodu rosyjskiego, a pojęcie „nacja” do kategorii „ruskich” jako członków rosyjskiej nacji (narodu w znaczeniu kulturowym) dominującej w społeczeństwie.

Trzecim wymiarem konstruowanej wspólnoty kulturowej jest „ruskij mir” jako wielość mieszkańców nieograniczonych granicami Federacji Rosyjskiej, których cechami charakterystycznymi jest wyznanie prawosławne, znajomość języka rosyjskiego oraz przywiązanie (sympatia) do rosyjskiej kultury. W praktyce rysują się więc trzy wymiary wspólnoty (wspólnot) kulturowej, które w krajach zachodnich określa się mianem narodu: naród, nacja i „ruskij mir”. Pomijam próby wykorzystywania instrumentalnego wyróżnionych kategorii do konstruowania niejako nowych rosyjskich stref wpływów. Natomiast stopień skuteczności działań tego typu może stanowić wskaźniki realnego funkcjonowania tych wspólnot w praktyce.

Zdecydowanie najbardziej akceptowanym społecznie i skutecznym w różnych wariantach mobilizacji mieszkańców Federacji Rosyjskiej okazała się nacja, ale jedynie w odniesieniu do narodu ruskiego. Obserwujemy wyraźny (niesamowity?) wzrost tożsamości narodowej narodu ruskiego, który przejawia się między innymi w bardzo wysokim poparciu, jakiego udziela swojemu prezydentowi Władimirowi Putinowi. Przykładowo, prawo Rosji do Krymu uzasadnia się szczególnie tym, że jest to „kolebka jedynej ruskiej nacji” [Chołmogorow 2014, s. 1.]. Przejawem znaczenia ruskiej nacji jest zasadniczy wzrost nacjonalizmu w Rosji opartego na przekonaniu o wyższości ruskiej nacji oraz na prawosławiu jako głęboko ruskiej religii. Ruski nacjonalizm oparty na przekonaniu o odrębności cywilizacyjnej ruskiego świata oraz na prawosławiu, moim zdaniem, staje się ideologią polityczną państwa, ideologią, która obecnie ma znaczną siłę mobilizacyjną w odniesieniu do ruskiego narodu.

Natomiast próby wprowadzenia określenia „Rosjanie” jako nazwy narodu politycznego, a więc jako nazwy wszystkich obywateli Federacji Rosyj-

skiej wydają się mieć stosunkowo małe znaczenie. Przynajmniej jak dotąd jeszcze, określenie „Rosjanin” nie stanowi pojęcia kulturowo integrującego rosyjskie społeczeństwo. Po pierwsze dlatego, że w opinii społecznej w przeszłości, jak i obecnie *de facto* służy do określenia ruskiej nacji. Na całym obszarze Rosji obserwujemy, często przebiegające w sposób dramatyczny, procesy narodotwórcze zarówno narodów dużych, jak i małych. Jaka będzie recepcja przez członków nowo powstających wspólnot narodowych kategorii Rosjanin w warunkach, kiedy najczęściej procesy tego typu oparte o rodzimy nacjonalizm, zdecydowanie odrzucają dotychczasowe nazwy i tożsamości traktowane jako zewnętrzne? Na przykładowo trudno sobie wyobrazić Czeczena, aby identyfikował siebie jako Rosjanina. Konsolidację narodu politycznego realizuje się za pomocą ofensywnego kształtowania wśród obywateli poczucia zagrożenia zewnętrznego oraz poprzez konstruowanie i demonstrowanie siły i znaczenia Federacji Rosyjskiej jako silnego i znaczącego państwa w świecie.

Natomiast paradoksalnie czynnikiem integrującym Rosjan jako rysującego się narodu politycznego jest radziecka przeszłość oraz świat zewnętrzny. Wśród wielu obywateli wciąż funkcjonuje przekonanie, że Rosja jest kontynuacją Związku Radzieckiego wraz z jego koncepcją narodu radzieckiego, która ciągle jest jeszcze obecna w świadomości wielu mieszkańców Federacji Rosyjskiej i najbliższego otoczenia zewnętrznego. Nadto poza granicami kraju tradycyjnie i masowo obywatele Federacji Rosyjskiej określa się mianem „Rosjan”. Przyjmując założenie o ważności jaźni odzwierciedlonej jako czynnika konstruującego tożsamości etniczno-narodowe, kontakty zewnętrzne będą umacniać kategorię Rosjan jako narodu politycznego.

Mimo struktury federacyjnej państwa w zasadzie brak jest widocznych działań o charakterze formalnym, które stymulowałyby dążenia narodotwórcze wielu innych narodów (nacji) zamieszkających na obszarze Rosji. Wydaje się, że nieprzekraczalną granicą autonomii narodowościowych pozostałych narodów (nacji) jest aktywność do poziomu poszczególnych republik. Na poziomie centralnym, ogólnorosyjskim jedynym narodem wykorzystującym instytucje państwowe do realizacji swoich celów jest ruska nacja. Naród ruski traktowany jest monokulturowo, oparty na ruskim etnosie, bez żadnych odniesień do wewnętrznego zróżnicowania kulturowego, do wielokulturowości, jako naród wyposażony w scentralizowane państwo rosyjskie.

Natomiast już teraz z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że eksperyment związany z konstruowaniem „ruskiego świata” spotykają niepowodzenia. Nie udało się wzbudzić jakichś widocznych i realnie działających form solidarności zbiorowej opartej na bazie prawosławia, znajomości języka rosyjskiego i rosyjskiej kultury. Nie udało się pozyskać Grecji, odbudować wpływy w Bułgarii, Mołdowie, Gruzji, Ukrainie i innych przestrzeniach kulturowo bliskich Rosji. W zasadzie utraciły jakiegokolwiek znaczenie zwroty „narody braterskie” lub „młodszy bracia” stosowane szczególnie wobec mieszkańców Ukrainy i Republiki Białoruś. Straciło na znaczeniu określenie, że Rosjanie (Ruscy), Ukraińcy i Białorusini stanowią jeden historyczny naród, w znaczeniu jeden historyczny etnos, co minimalnie miałyby stanowić ważną podstawę poczucia solidarności kulturowej, a maksymalnie do odbudowy wspólnoty politycznej. Przeciwnie, ofensywne działania związane z konstruowaniem „ruskiego świata” zostały odebrane jako wykorzystywanie podobieństw kulturowych do realizacji ekspansji Rosji i ruskich poza obszary własnego kraju. Utrwała także przekonania o ruskiej nacji jako agresywnej i zaborczej, nacji, która nie pogodziła się z utratą dominującej pozycji na obszarze postradzieckim.

Na wschodnim pograniczu Unii Europejskiej nadal toczy się wielka gra o przynależność do świata zachodniego lub wschodniego, w której zdecydowanie częstsze wybory uzyskuje świat zachodni, obecnie wysoce zinstytucjonalizowany w postaci Unii Europejskiej, koncepcji tożsamości europejskiej i inne. Obserwujemy więc wysiłki komplementarne w kierunku instytucjonalizacji świata wschodniego, szczególnie w postaci konstruowania „ruskiego mira”, naturalnie, na czele z Rosją.

Reasumując, w Federacji Rosyjskiej formalnie podejmuje się działania polityczne, próbuje podkreślać znaczenie Rosjan jako narodu politycznego, w domyśle, będącego podstawą politycznego państwa narodowego, podczas gdy w praktyce realizowana i umacniana jest dominująca pozycja Ruskich jako narodu dominującego w państwie oraz w stosunku do pozostałej struktury narodowo-etnicznej kraju traktowanej jako podporządkowana, a więc w praktyce realizowana jest koncepcja etnicznego państwa narodowego.

Polityczne funkcjonowanie w Rosji „świata pozaruskiego” może mieć miejsce jedynie pod sztandarami oraz w następstwie nabywania tożsamości rosyjskiej, formalnie tożsamości obywatela federacji rosyjskiej, a faktycznie w wyniku asymilacji do tożsamości ruskiej. Jest to swoisty paradoks i fałszowanie, które w dalszej perspektywie niemal nieuchronnie będzie generować napięcia i konflikty, jeżeli nie podejmie się zadania konstruowania społeczeństwa pluralistycznego opartego na zasadach demokratycznych.

Z wręcz dramatyczną sytuacją narodowościową mamy do czynienia w Ukrainie, ale ze względu na napięcia polityczno-militarne, na realnie występujący tam stan bliski wojennemu, na dominujące dyskursy geopolityczne, na występującą wśród mieszkańców traumę, nie sposób przeprowadzać obiektywizowaną analizę kwestii narodowych, abstrahując od bieżących wydarzeń. Nadto w warunkach napięć bardzo trudno dotrzeć do obiektywnych lub intersubiektywnych danych o charakterze narodowościowym. Mam wrażenie, że interesujące w niedalekiej przeszłości debaty wokół tożsamości narodowej mieszkańców Ukrainy, [Riabczuk 2004; Hnatiuk 2003 i inne] zostały jedynie czasowo wstrzymane.

Obecnie formalnie realizowana jest koncepcja państwa narodowego zamieszkałego przez Ukraińców. W praktyce jest to realizacja modelu państwa unitarnego z Ukraińcami jako narodem tytularnym, dominującym w społeczeństwie zróżnicowanym narodowo-etnicznie. W dyskursie politycznym mówi się o Ukrainie jako państwie unitarnym zamieszkałym przez Ukraińców jako członków narodu politycznego. Wydaje się, że jako Ukraińcy traktowani są wszyscy, którzy są obywatelami Ukrainy, którzy popierają suwerenność polityczną Ukrainy, jej integralność terytorialną, którzy pragną żyć i pracować w Ukrainie. Pozostałe kryteria tożsamości Ukraińców jako narodu politycznego nie są formalnie określone, ale szeroko uświadamiane społecznie. Jest to najprawdopodobniej znajomość języka ukraińskiego, historii i kultury ukraińskiej, jest to pozytywny stosunek do obecnego systemu politycznego, nadto stosunek do Rosji jako agresora i przez to wroga. Nietrudno zauważyć, że społeczeństwo ukraińskie jest podzielone politycznie, że ma różny stosunek do założeń narodu politycznego, że w znacznej lub podstawowej mierze realne podziały w społeczeństwie mają charakter narodowo-etniczny. Ukrainę zamieszkują Ukraińcy, Rosjanie, kilka odłamów innych narodów, mniejszości narodowe, grupy etniczne, znaczne enklawy obywateli o niejasnej lub

o nieokreślonej tożsamości narodowej, którym zwykle przypisuje się miano *homo sovieticus* – 'ludzi sowieckich'. Nadto występują pośrednie kategorie tożsamościowe, takie jak: rosyjskojęzyczni Ukraińcy, mieszkańcy o tożsamościach podwójnych, Rosjanie i Ukraińcy, Rusini i Ukraińcy i inni.

Analitycznie niejasna jest kategoria Ukraińców rosyjskojęzycznych, ponieważ język zwykle występuje nie tylko jako instrument komunikacji, ale także jako nośnik określonej mentalności, orientacji kulturowej. Wojna, zarówno domowa, jak i z Rosją, obok innych następstw, spolaryzowała stosunki pomiędzy obywatelami Ukrainy narodowości ukraińskiej i rosyjskiej do tego stopnia, że obecnie w dyskursie publicznym trudno odróżnić Rosjanina – obywatela Ukrainy od Rosjanina – obywatela Federacji Rosyjskiej, co między innymi zasadniczo negatywnie wpływa na procesy ujawniania swoich tożsamości narodowych. Moim zdaniem, realna struktura narodowo-etniczna Ukrainy przynajmniej w jakimś stopniu stała się ukryta.

Reasumując, w warunkach obecnej Ukrainy obserwujemy formalne, publicznie deklarowane próby konstruowania Ukraińców jako narodu politycznego, podczas gdy w praktyce forsownie z wykorzystaniem warunków bliskich stanu wyjątkowego, realizowana jest koncepcja etnicznego państwa narodowego z narodem ukraińskim jako narodem dominującym, tytularnym oraz z mniejszościami narodowymi i etnicznymi jako kategoriami podporządkowanymi.

Wprawdzie uszczegółowienie i uzasadnienie stanowiska wymagałoby szerszego sięgnięcia do źródeł, ale także inne państwa ulokowane na obszarze Europy Środkowo-Wschodniej, takie jak: Estonia, Łotwa, Litwa, Polska, Węgry, Rumunia, Bułgaria w podstawowej mierze realizują koncepcje państw narodowych opartych o dominujący naród etniczny, czyli można je określić jako etniczne państwa narodowe. Jednocześnie w każdym z wymienionych państw znaleźć można próby działań zmierzających do realizacji koncepcji politycznego państwa narodowego.

W tym stanowisku *implicite* przyjmuje się, że w bliższej i dalszej przyszłości nie sposób zakładać zmiękczenia lub upadku narodów oraz z tym związanych państw narodowych. Natomiast w nawiązaniu do podstawowych oczekiwań demokratycznych, także w sferze kulturowej, można oczekiwać przeobrażeń narodów z postaci obecnej jako narodów etnicznych dysponujących swoim państwem, w narody polityczne oznaczające osiągnięcie zaawan-

sowanych postaci integracji nie tylko politycznej, ale i kulturowej w całym społeczeństwie danego kraju, społeczeństwie, w którym własna tożsamość kulturowa będzie autonomiczna, będzie mieścić się w szerszej tożsamości politycznej lub nawet pokrywać się z tożsamością polityczną.

Nie jest to jednak proces realizowany samoistnie. Uważam, że w każdym państwie Europy Środkowo-Wschodniej o charakterze demokratycznym powinny zostać stworzone strategie, programy i instytucje do konstruowania narodów politycznych oraz społeczeństw pluralistycznych. Obecnie bliską prawdy byłaby teza, że utrzymywanie się w dyskursie publicznym kategorii narody polityczne oraz pomijanie struktur etnicznych jest przejawem ucieczki od rozwiązywania złożonych problemów i realizacji zadań z zakresu stosunków narodowościowych w państwie.

ZAKOŃCZENIE

W pracy zamierzałem uzasadnić, że procesy narodotwórcze w społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej oraz rola państwa w tym zakresie zasadniczo różnią się od tychże procesów oraz relacji pomiędzy narodem a państwem w krajach Europy Zachodniej. W krajach EZ państwo niemal od początku powstawania narodów sprzyjało i wspierało procesy narodotwórcze, które w dłuższym okresie czasu ukształtowały się na gruncie rodzimego substratu etnicznego i objęły w zasadzie ogół obywateli danych krajów, a wartości państwowe stawały się narodowymi. W konsekwencji powstały tam narody, w których w zasadzie całokształt „wyposażenia” etnicznego mieścił się w obrębie granic państwowych. Można je zatem określić jako polityczne, jako narody powstałe w granicach poszczególnych państw i pod auspicjami państwowymi. Na ogół osiągnęły one stan wysokiej adekwatności pomiędzy państwem a narodem.

W krajach Europy Środkowo-Wschodniej procesy narodotwórcze odbywały się bez państwa lub w warunkach walki z państwem traktowanym jako obce lub inne, a nowo powstałe państwa powoływane były już na gruncie ukształtowanej struktury narodowo-etnicznej. W związku z tym narodowe funkcje państwa polegały na wzmacnianiu, na ogół kosztem innych, własnej dominującej wspólnoty narodowej oraz szerzej na poszukiwaniu konsensu-

su pomiędzy państwem a zróżnicowaną strukturą narodowo-etniczną jego mieszkańców.

W krajach Europy Środkowo-Wschodniej realnie ukształtowały się narody etniczne oraz etniczne państwa narodowe, a konstruowanie narodów politycznych oraz politycznych państw narodowych staje się nie tylko postulatem, ale zadaniem, koniecznością w związku z realizacją wartości demokratycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Altermatt U., 1998, *Sarajewo przestrzega. Etnonacjonalizm w Europie*, (przeł. Grzegorz Sowiński), Kraków, wyd. Wydawnictwo „Znak”.
2. Billig M., 2008, *Banalny nacjonalizm*, (przeł. Maciek Sekerdej), Kraków, wyd. Wydawnictwo Znak.
3. Bockenforde E.-W., *Naród*, „Przegląd Polityczny 1995, nr 26.
4. Gorlach K., Niezgoda M., Seręga Z. (red.), 2004, *Władza, naród, tożsamość*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (Jerzy Szacki, *Czy istnieje socjologia narodu?*, s. 47–58.).
5. Hnatiuk A. (Olga), 2003, *Pożegnanie z imperium. Ukraińskie dyskusje o tożsamości*, Lublin, wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
6. Kurczewska J., 1999, *Naród [w:] Encyklopedia Socjologii*, t. 2, Warszawa, wyd. Oficyna Naukowa, s. 287–295.
7. Liah G., 1992, *Nationalism. Five Roads to Modernity*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
8. Liah G., 1995, *Nationalism in Western and Eastern Europe Compared*, in. *Can Europe Work? Eds. Stephen and E. Hanson and Willfried Spohn*, Seattle-London, University of Washington Press.
9. Majewski P., 2013, *(Re)konstrukcje narodu. Odwieczna Macedonia powstaje w XXI wieku*, Gdańsk, SWPS, wyd. Wydawnictwo Naukowe.
10. Malinowski B., 1944, *Freedom and Civilisation*, New York; cyt. za: Szacki J., (red.), 1995, *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Obrębski J., *Socjologia powstawania nowych narodów*, „International Social Science Bulletin”.
12. Riabczuk M., 2004, *Dwie Ukrainy*, Wrocław, Kolegium Europy Wschodniej.
13. Smith A. D., 1991, *National Identity*, London, Penquın Books.
14. Venclova T., *Litwa i jej „prawdziwi patrioci”*. *Duszę się*, „Gazeta Wyborcza” 2010, 13–14 listopada.
15. Tilly Ch., 1992, *State and Nationalism in Europe [w:] „Theory and Society” 1994*, nr 1.

SUMMARY

Political nations and ethnic nations in the conditions of Central and Eastern Europe

The work of reasons that nation-building processes in the societies of Central and Eastern Europe and the role of the state in this regard are fundamentally different from these processes and the relationship between nation and state in Western Europe. In countries WE state almost from the beginning favored the formation of nations and nation-supported processes. As a result, there developed nations, which can be defined as political, as nations created within national borders and under the auspices of the state. In general, they reached a high state of adequacy between the state and the nation. In the countries of Central and Eastern Europe processes take place without nation-state or in countering treated as a foreign country or another, and the newly created state appointed were already on the ground formed a national-ethnic structure. In the countries of Central and Eastern Europe in real terms amounted to ethnic nations and ethnic national states. The constructing the political nation and political nation-states becomes not only a postulate, but the task, in connection with the implementation of democratic values.

UKRAINIAN-POLISH DIALOGUE 2013–2014 IN THE CONTEXT OF THE EUROMAIDAN AND THE REVOLUTION OF DIGNITY

INTRODUCTION

Vilnius EU summit in November 2013 had to start counting not only a new stage of cooperation between Ukraine and the European Union, but the Ukrainian-Polish relations. Of course, a positive decision for Ukraine this forum is not mean to extinction problems in relations between our country and the European community as a whole and its individual Member States. Poland strongly lobbied the Association Agreement between Ukraine and the European Union, despite the anti-democratic actions of the Ukrainian government headed by Viktor Yanukovich. Only during 2013, presidential Bronislaw Komorowski and Viktor Yanukovich met six times in different formats. Even they signed the Application of Ukrainian-Polish cooperation in 2013–2015 years with concrete steps for the European integration process [1].

Disclaimer Cabinet of Ministers of Ukraine headed by Mykola Azarov and President Viktor Yanukovich of the Association Agreement November 21, 2013 led to a sharp strain of socio-political situation in Ukraine, Euro-maidan Revolution and dignity.

According to experts, the sudden rejection now a former Ukrainian government towards the end of European and brutal dispersal of peaceful protesters, among whom were citizens of Poland was a shock for most Poles.

UKRAINIAN-POLISH DIALOGUE: WINTER 2013–2014

Relations between Ukraine and Poland were in the worst phase for many years. The dialogue was kept to a minimum. Scheduled for December 2, 2013 a meeting of the presidents B. Komorowski and Yanukovich was canceled at the end of November. Heads of States had to open a new checkpoint at the border, but November 29th an event was suddenly lowered to the level of deputy prime ministers. And on December 2, a few hours before the opening of the checkpoint, it was reported that there were no representatives of the Ukrainian government. Was also canceled Entrepreneurs Forum, which was held the same day with the participation of Deputy Prime Ministers of Ukraine and Poland.

Oleksandr Sushko, Research Director of Institute for Euro-Atlantic Cooperation, in December 2013 suggested that the Poles “will not be cut” opportunity for communication with the Ukrainian authorities. “This channel of communication between the EU and Ukraine will remain the President Komorowski. Poland is not interested in Ukraine was left alone with Russia, in complete isolation” – said the expert. Yes, Sushko drew parallels with the situation, 2002–2004: “A similar situation was in 2002–2004, when Ukraine nobody wanted to communicate and Aleksander Kwasniewski was only “window” communication” [1].

A peculiar character marker of Ukrainian-Polish relations from November 2013 was the Euromaidan and its catalyzed events. Ukrainians and Poles on 21 November that year sang Ukrainian and Polish anthem on Independence Square, chanting completing this action “Together for decent and strong state! However, to the great European family!” But Euromaidan and caused extensive debate in Polish society on European perspectives Kyiv. “Previously, the Polish authorities automatically said Ukraine’s membership in the EU and is routinely seeing in Poland. With the Euromaidan, thoughts were unrelated to politics, and not always favorable to Ukraine. However, the real discussion

began eventual EU membership for Ukraine. This is something new”, – said Polish expert A. Sheptytsky.

Evidence of this is the survey of Poles conducted by the Polish Radio. Here are some of them [2]. “I can not objectively assess the situation. Submission of information in Poland differs from other foreign media... to understand what is happening on the Maidan should be in place. And to find out the real situation - should be on both sides of the fence”. Some of the respondents sympathized with the Ukrainian once in his home as “brothers in misfortune”, expressing confidence that they are held hostage to Kremlin. However, most Poles were confident that their state is unable to influence the resolution of the conflict in Ukraine. Attempts to negotiate with the Ukrainian authorities, in their view, is useless, in fact, as humanitarian assistance, which is on the border of weeks. The only thing, according to the Polish community, which can make the Polish government – is act systematically with the European Union.

Nevertheless, it is the official Warsaw and the Polish public found not only a high level of respect for the revolutionary events in Ukraine, but also identified with them and even have their direct participants. Yes, some Polish TV channels around the clock in the on-line reports from Kyiv were in critical and tragic at the same time for Ukrainian days of February 2014. All Polish television on Saturday evening February 1 activated video for the song “Offer Ukraine’s hand” with staff events in Kyiv. Many Poles – journalists, reporters, diplomats, politicians, students, human rights activists, volunteers and others – have become direct participants in the Third Maidan and the Revolution of dignity, and then the events in Eastern Ukraine.

The world watched reports from Kyiv Polish journalist Bartholomew Maslyankevych. In particular, January 22, he and the operator was able to add a unique VIDEO as the golden eagle and the soldiers conscripts “skive” Hrushevskoho street, and, chasing, beating protesters. At the end of the story Maslyankevych fearlessly approached the security forces and appealed to them (in Polish): “What are you doing?!? Why do you beat? You are Ukrainian!” As a result, Maslyankevych’s video less than a day came on YouTube almost 140 thousand ofviews.

Polish journalist and researcher scientist Macey Matseyovskyy participated in the dramatic events of 2013–2014 in Kyiv, made many reports. Now he conducts scientific research on “The role of Polish Ukrainian media coverage

of the conflict”, the results of which are reported, including, the conference “The war in Ukraine from the perspective of human rights” held 9–10 November 2014 under the XXXI Human Rights Day at the Catholic University of John Paul II in Lublin.

In general, when we speak about mainstream of Polish media, it is all about support the Maidan. According to the employee of the Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academy of Sciences Natalia Riabinskaia “Poles reacted to the events in Ukraine, because they are all the time parallels to 1989. However, now there are more parallels with 1981. The Poles have experience of the struggle of independence. I think this is the cause of such support to the Maidan. Kiyv Maidanis a phenomenon that struck the Poles. It showed that the Ukrainian people have, they are an active figure, they are not always agree with his policies and they are much valuable than his policies. They deserve absolute respect”.

UKRAINIAN-POLISH DIALOGUE: SPRING—SUMMER 2014

The new stage of Ukrainian-Polish relations was established in 2014 with the change of authorities in Ukraine and Poland. The peculiarity of the period is the complexity of the situation in our country that after the events of the Revolution dignity had to respond to new challenges, actually being in a state of Russian-Ukrainian War.

In February of 2014 as a result of Euromaidan events political power of the country was changed. February 22, 2014 the Verkhovna Rada of Ukraine recognized the President Yanukovych as being unconstitutional manner withdrew from the exercise of constitutional powers. Performing the duties of the President of Ukraine in accordance with Article 112 of the Constitution of Ukraine was entrusted to the Chairman of the Verkhovna Rada of Ukraine Oleksandr Turchynov. In his role as Acting President of Ukraine Alexander Turchinov was from February 23 to June 7, 2014. In fact, during this period he was head of the Parliament (Verkhovna Rada), the head of government (the coordinator of government), acting President, and Supreme Commander. Thus, it can be called a person who *de jure* concentrated most in the new history of Ukraine authorities. These powers were granted Turchynov extraordi-

nary period in Ukrainian history, bypassing the principle of separation of state and without any public discussion.

During this period, May 16, 2014 in Kiev there was the VI meeting of the MFA of Ukraine and the MFA of the Republic of Poland under the chairmanship of the Foreign Ministers of the two countries. The event took place in the framework of the visit of Minister of Foreign Affairs of Poland Radosław Sikorski to Ukraine. During the council meeting, the parties discussed Ukrainian-Polish political dialogue, relations Ukraine – EU prospects of cooperation in the field of security and defense, cultural and humanitarian cooperation and cooperation within international organizations. Separately discussed the efficiency of bilateral cooperation mechanisms, organizing visits of high and highest levels. The focus of the talks was the subject of the settlement of the political situation in Ukraine, due to annexation Crimea by Russia and supported by Russia separatist movements and terrorist organizations in the eastern regions of Ukraine. During the meeting, the heads of foreign ministries signed a cooperation plan between the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine and Ministry of Foreign Affairs of Poland in the years 2014–2015 [3].

Poroshenko on June 7, 2014 in the Parliament took the oath of allegiance to the Ukrainian people. However, even before the inauguration the new elected President made his first visit to Poland (3–4 June 2014) at the invitation of President Bronisław Komorowski. Advisor to the President of Poland on international issues Roman Kuzniar noted for the Ukrinform that the first foreign trip as president Poroshenko – Warsaw – a “recognition of the contribution of Poland’s democratic changes in Ukraine and Poland efforts that Ukraine has found its place in the family of democratic European nations”.

Fourth of June, during the celebrations in Warsaw to mark the 25th anniversary of the first free elections since the fall of communism, Bronisław Komorowski as expressed solidarity with Ukraine: “There can be no freedom without solidarity with Ukraine”. Thus Polish President paraphrased famous slogan “There can be no freedom without Solidarity”, which came into circulation simultaneously with the rise of social and political movements of the Polish “Solidarity” in the 1980s. However, Komorowski, in the presence of P. Poroshenko said that dreams of a reconciliation of the country with Russia.

Quite clearly, the attitude of the Russian-Ukrainian events in eastern Ukraine B. Komorowski formulated in an interview with German radio sta-

tions August 30, 2014 (the day before the anniversary of the Second World War). He warned Europe on the policy of appeasement of Moscow in connection with the Russian invasion of Ukraine: “At first they demanded Crimea, now referred to mention other parts of Ukraine and all ask ourselves where it will end”. In his view, the policy of concessions to nothing lead. You cannot repeat the mistakes of the 1930s, when Europe was lacking the courage to stop revisionism and abuse at the hands of Germany. “Russia has carried out the invasion of Ukraine”, – said B. Komorowski. He said that Europe and the Western world is facing the problem of how to respond effectively. The question is whether to keep President Putin and Russia on the construction of new areas of influence, which would mean the restoration of the Russian Empire. In his view, we are not talking only about political interests, much of what will be Europe. West Sanctions against Russia Komorowski considers justified and necessary. However, he insisted on building “east side” of NATO. “The weakness of the potential victim may encourage aggression. Conversely, the force discourages aggressive”, – Komorowski said, adding that he stands for strength. At the same time, strengthening security requires greater costs for upgrading troops, said the Polish president and reiterated that Putin wants to revive the lost Soviet empire [4].

As the Polish politician and economist Marcin Svyentsytsky noticed: “We see a great threat from Russia. First of all, this threat is to destabilize Ukraine. We do not want to convert the whole Ukraine and Crimea and Donbas know how many European integration has brought Poland. Therefore, it is important to Ukraine took the norms and principles of the European market to become free from corruption country. That is why we are concerned, this Russian aggression and destabilization of Ukraine, which cannot be justified” [5].

Considerable hopes pinned on the Polish authorities reformatting power in Ukraine. Special elections for members of Parliament of Ukraine took place October 26, 2014. In early December, there was a new government of our country.

UKRAINIAN-POLISH DIALOGUE: AUTUMN–WINTER 2014

In the Republic of Poland in 2014 there were changes in government. The Polish government September 22, 2014 led Ewa Kopacz (formerly spikier Parliament), replacing Donald Tusk in office, elected in late August President of the European Council. Ewa Kopacz became the second female representative at the head of the Polish government in history – after Anna Suchocka, who was in office from 1992 to 1993. Radoslaw Sikorski's successor as Minister of Foreign Affairs of Poland in the new government was Grzegorz Schemtyna. Sikorski September 24, 2014 was elected Marshal of the Polish Sejm.

Remarkably, the first day in office, the head of the European Council, Donald Tusk, outlining priorities (protect its borders and help neighbors who support the values of the European Union), devoted his attention to events in Ukraine. The politician said: "We all want peace and stabilization there, in the East, but it hasn't to be the peace at the cost of Ukraine, of concessions or surrender to the aggressive policies".

Poland expects Ukraine, above all, concrete steps in line with European integration. Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of the Republic of Poland in Ukraine, Ph.D. Henryk Litwin said: "We are confident that this process of modernization of the State economy. This change will help to solve specific problems. There are a number of topics, which always come back at management level. The problem was that Ukraine always had time elected position and "to be in the middle". Ukraine currently makes his choice". The symbol of these changes Henryk Litwin emphasized in seemingly insignificant at first glance, but very specific and eloquent fact: 14 years ago, the winery was a memorial plaque reminiscent of an important meeting of Petliura and Pilsudski in 1920. However, only November 11, 2014 held its official opening. As the Ambassador: "This represents a lot of detail for what awaits Poland, is not contrary to the interests of Ukraine".

Polish diplomats emphasize not only the importance of the size of government communications, and note the importance of contacts between Ukrainian and Polish, which greatly intensified, thanks to the universities, community organizations and initiatives. In particular, now in Poland is about 15 thousand of students from Ukraine, that officially were enrolled at Polish universities, and further it can be an important factor in the movement of Ukraine into the

European community. A striking example of this cultural and scientific cooperation can also serve numerous Ukrainian-Polish conferences, symposiums, “round tables” and so on.

Among Ukrainian politicians, scientists, ordinary Ukrainian in recent years rooted perception of Poland as an “advocate of Ukraine in Europe” and as a reliable strategic partner. Adherence to close Ukrainian-Polish relations balances political and economic activity in both countries, and promotes transformational processes within both societies, provides the common international strategic course to join the European and transatlantic integration structures. Of course, it is desirable that the current “new era” of Ukrainian-Polish cooperation marks substantial intensification of political, economic, cultural and humanitarian cooperation, particularly in the context of the program of cooperation between Ukraine and Poland in 2014–2015 years. This should contribute to significant base of Ukrainian-Polish cooperation over the past almost two and a half decades of existence of post-bipolar world and Europe without dividing confrontational “walls” and “curtains”.

As the Polish researcher Adam Lelonek: “The attitude of Polish society to Ukraine and its pro-Western aspirations has never been so positive. This happens despite the numerous initiatives of Russian propagandists in Poland and the world”.

It is quite optimistic vision for interaction between the two countries – Ukraine and Poland – by Ambassador of Ukraine to Poland A. Deshchyt-sya. The latter said: “... I see the willingness of Poland and the level of the president and the level of government, Marshal of the Sejm and the Senate – I see readiness to support Ukraine as far as Ukraine is required. Poland is aware that the stability of Ukraine, its security are a guarantee of stability and security in Poland”.

Crucial that the November 28, 2014 Polish Sejm ratified Ukraine Association Agreement with the EU, and on December 4 Association Agreement ratified Senate of the Commonwealth. State visit of the President of Ukraine Poroshenko Warsaw 17–18 December 2014 Ukrainian side was expecting from him confirming an existing high level of cooperation between Ukraine and Poland, as well as marking a new perspective cooperation. On the Polish side Minister Jaromír Sokolovsky presidential hopes to the visit was “evidence of strategic partnership that unites Poland and Ukraine, and Poland readiness to

support the pro Kyiv” [6]. Key to discuss during the visit had become a security issue, EU reforms, business and cooperation between the regions and the functioning of civil society.

During the visit of the President of Ukraine met with Polish President Bronislaw Komorowski and Prime Minister Eva Kopacz and heads of chambers of the Polish parliament Bogdan Borusewicz and Radoslaw Sikorski. Poroshenko addressed a joint session of the Sejm and Senate of Poland, was present at the signing ratified by Ukraine Association Agreement with the EU – Bronislaw Komorowski has put his signature to the instrument act and agreed on a number of important for Ukraine bilateral projects [7]. On the first day of two-day visit Poroshenko addressed the National Assembly of the Polish state. His speech deputies heard two chambers of the Polish parliament, government and president. As noted Mr Komorowski such a situation, when the president of another country serving in parliament Poland, are extremely rare.

In assessing the current state of relations between the two countries, Ukrainian President suggested that Ukrainian-Polish cooperation is an example of creative and constructive interaction at different levels and areas. “A strong humanitarian support Ukraine by Polish people and state is extremely valuable to us and necessary” – said Poroshenko.

He noted that the Ukrainian and Polish peoples came along a difficult path that left a legacy of much misunderstanding and discord. “It is important to seek historical truth without politicizing difficult pages of our history”, – said Poroshenko. He recalled the words of B. Komorowski that the past, even the most dramatic, should not divide Ukraine and Poland. The Ukrainian President stressed the need to make every effort to further reconciliation and unity of the two brotherly peoples. In addition to the challenges of our time, the president mentioned the difficult chapters of history between the two nations, quoting Pope John Paul II, referring to the famous formula: “We sorry and apologize”. Representatives of the Polish public appreciated the fact that the President of Ukraine not avoid difficult issues in a speech that are very important for the Poles. In particular, Poroshenko mentioned in a speech before the National Assembly the Volyn tragedy, while stressing that the common future cannot be build on the graves.

President of Ukraine praised the support of Poland during the dramatic events of late 2013 early 2014 – the Maidan, the annexation of the Crimea and the Donbass aggravation. “In the early days of the Russian aggression ... was unanimously adopted by Seim’s Resolution of solidarity with Ukraine, the inviolability of its territorial integrity, sovereignty and independence and strong condemnation of the aggressive actions of the Kremlin” – said Poroshenko. The President stressed that Ukraine is fighting for not only its independence and territorial integrity, and the generally recognized European value – freedom to choose its path and its future. “The Revolution of dignity reaches its goal only when the site of the European Union, I dream about it, will be in a Ukrainian version. I dream that after the presidency I will have the opportunity to stand Member of the European Parliament of Ukraine”, – said the president.

The highlight was the presentation of P. Poroshenko statement that Ukraine plans to put on the agenda of the abolition of non-alignment and start of real progress on the path to NATO membership.

During the visit there were concluded agreements on expansion of local border traffic zone, simplify the movement of Ukrainian and Polish citizens across the state Ukrainian-Polish border, training Ukrainian students in Poland and Polish specialists assist in the conduct of self-government reform in Ukraine. In Lublin President Poroshenko declared value for Ukraine Polish experience of decentralization of power and has announced its intention to initiate establishment of the Constitutional Commission to amend the constitution aimed at decentralization. Speaking about the importance of reform of the Polish experience in local government, the president emphasized the need for implementation as soon as possible a similar management model in Ukraine.

However, we consider that before the visit of the Ukrainian President to RP in some Polish media materials appeared that Ukrainian is not grateful for the support Poles, not incorporating them in negotiations with Moscow, not buying Polish coal. The visit to Poland was not the starting point for a trip to Brussels, President of Ukraine and, despite his success, tinted problems that our country is going through in the modern world. Simmering frustration with Europe’s inability to reform Ukraine quickly was a “Bad apple”.

Generally, Poroshenko state visit to the Republic of Poland and his talks with the leaders of the Polish state highlighted not only the positive aspects and future directions of Ukrainian-Polish cooperation, and outlined their possible problem field. It is important to realize that the Ukrainian side – the state and society – expect hard work as fast and efficient implementation of real reforms to successfully implementing our course towards European and Euro-Atlantic integration. Head of the EU Delegation in Ukraine Ian Tombinski December 20, 2014, pay attention to it. He, in particular, stressed that improving outlook, above all, it is necessary that in Ukraine there were changes and reforms. It is difficult to say at a time when the territory annexed and hundreds of thousands of people are displaced. However, reforms cannot be delayed. After all, time has shown, what is the price for what was not done for building a strong Ukrainian state that can confront threats.

CONCLUSION

Thus, the development of further cooperation of Ukraine and Poland is living in understanding the learned lessons and to develop promising paradigm relations. Conditionality interested parties caused by historical ties, territorial proximity, kinship cultures and languages, strategic partnership, etc. In particular, in the context of “incorporating” Ukraine to the format of European home, during the state visit of P. Poroshenko to Poland on 17–18 December 2014 noted that the peoples of the two countries have not only a common past that has not always been easy, but also a common European future. Bronislaw Komorowski said that Poland would continue to share its European integration experience and look for new ways to transfer its Ukrainian colleagues: “Ukraine has the right, we have the obligation to assist Ukraine in its defense and European integration”. However, a further nature of Ukrainian-Polish relations will be determine by the position of the two countries and the evolution of the geopolitical realities, especially in Europe, as well as the quality of Ukraine’s progress towards a comprehensive advancing cooperation with the EU.

BIBLIOGRAPHY

1. *Komorowski and Yanukovych: friendship in the past?*, [online], <www.dw.de/коморовський-і-янукович-дружба-в-минулому/a-17264906>.
2. *For freedom yours, and ours: what Poles think about Maidan*, [online], <www.polradio.pl/5/198/Artykul/162944>.
3. *Held VI meeting of the MFA of Ukraine and Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland under the chairmanship of Foreign Ministers of Ukraine and Poland* [In:] *The official website of the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine*, [online], <mfa.gov.ua/ua/press-center/news/23007-the-vi-meeting-of-the-ukraine-poland-foreign-ministries-council-was-held-under-the-chairmanship-of-foreign-ministers-of-ukraine-and-poland>.
4. *Komorowski: Europa nie może powtórzyć błędów lat 30. XX w.*, [online], <www.dw.de/коморовський-європа-не-має-повторити-помилки-1930-х-років/a-17889870>.
5. *Sejm deputy: We do not want Russia to Ukraine has made a Donbass*, [online], <www.dw.de/депутат-сейму-ми-не-хочемо-щоб-росія-перетворила-цілу-україну-на-донбас/a-18100399>.
6. *Poroshenko's visit to Poland as evidence of the strategic partnership of Poland and Ukraine*, [online], <www.polradio.pl/5/38/Artykul/190339>. 7. *State visit to the Republic of Poland President of Ukraine Petro Poroshenko*, [online]. <<http://mfa.gov.ua/news-feeds/foreign-offices-news/30814>>.

STRESZCZENIE

Dialog ukraińsko-polski w latach 2013–2014 w świetle Euromajdanu i Pomarańczowej Rewolucji

Artykuł analizuje charakter, cechy i wyzwania aktualnych stosunków ukraińsko-polskich w zakresie bezpieczeństwa i niezbędnych zmian w relacjach międzynarodowych. Szczególną uwagę przywiązuje się do naukowej analizy stanu i perspektyw współpracy między Ukrainą i Polską w związku z Pomarańczową Rewolucją i rosyjsko-ukraińskim konfliktem w 2014.

PERFORMATYWNOŚĆ POGRANICZA, PERFORMATYWNOŚĆ NA POGRANICZU

Pojęcie „performatywności” zaproponowane zostało przez brytyjskiego filozofa Johna L. Austina w latach 50. XX wieku. Neologizm ten powstał na potrzeby badań nad językiem. Podstawą terminu jest angielskie *to perform* (‘czyń’, ‘działaj’, ‘rób’) oraz rzeczownik *performance*, który funkcjonuje jako jeden ze sposobów nazywania przedstawienia teatralnego [zob. Sugiera 2012, s. 373]. Austin pisał: „Macie pełne prawo, by nie wiedzieć, co znaczy słowo «performatywne». Słowo jest nowe i brzydkie, i może nie ma żadnego specjalnego znaczenia” [Austin 1993, s. 311]. Opinia, która wyszła spod pióra twórcy tego określenia, wydaje się znamienna, gdyż po ponad pięćdziesięciu latach funkcjonowania terminu, wciąż trudno jednoznacznie określić jego znaczenie. Małgorzata Sugiera [2012, s. 370] w swoim tekście *Performatywny, performanse i teksty dla teatru* zauważa, że „[...] najbardziej znane dziś teorie performatywności oraz postulaty performatyki jako ugruntowanej już instytucjonalnie dyscypliny naukowej o rozmaicie rozumianych performansach (nie tylko artystycznej natury) różnią się od siebie pod wieloma względami”. Oczywiście, w ciągu ostatnich kilkunastu lat pojawiały się prace, których celem było usystematyzowanie tego zagadnienia. Przykładem mogą być pozycje *Performans* Marvina Carlsona z 1996 czy, na polskim podwórku, *Performans* Jacka Wachowskiego. W obu przypadkach okazuje się, że pod

tytułowym pojęciem ukrywa się nieskończenie wiele zagadnień dotyczących ludzkiej aktywności. Biorąc ten fakt pod uwagę, chciałabym zaczerpnąć z rozległej teorii performatywności to, co może mi pozwolić na rozpatrzenie jej w perspektywie szeroko rozumianych działań podejmowanych w sytuacji pogranicza kultur i pograniczności.

Zaproponowany przeze mnie temat wystąpienia łączy kategorie „performatywności” i „pogranicza”. Inspirowany jest koncepcją Ewy Domańskiej, wyłożoną w artykule *Epistemologie pograniczy*. Badaczka wyjaśnia, że jej „[...] postulaty badawcze stanowią jedynie propozycje, które mogą pomóc w formułowaniu projektów i budowaniu wyjściowych pytań badawczych” [2012, s. 87], z których najważniejsze dotyczą pograniczy i pograniczności. W ramach zwrotu postkolonialnego doszło do szeregu zmian, dzięki którym pogranicza nie są już przestrzeniami zapomnianymi i wykluczonymi – dostrzega się w nich potencjał do podejmowania działań badawczych i artystycznych. Ważnym tematem badań stają się „[...] nie tyle statyczne granice, ile dynamiczne zony – pogranicza, w których zachodzą procesy różnego rodzaju przenikania się; liminalne przestrzenie, w których odgrywana (*perform*) jest tożsamość” [tamże, s. 85–86]. Czym są „liminalne przestrzenie”?

Liminalność to kategoria, jaką na użytek swoich antropologicznych badań wprowadził Victor Turner. W swoich pracach zajmował się zjawiskiem „dramatu społecznego”, który rozgrywa się w życiu codziennym. Narodziny czy śmierć, jak również sytuacje dotyczące całych zbiorowości, jak reakcje na zmiany pór roku czy na kataklizmy, to tylko podstawowe przykłady. Według Turnera wszystkie dramaty społeczne realizują się w ramach schematu:

NARUSZENIE ŁADU KRYZYS PRZYWRACANIE RÓWNOWAGI EFEKT DZIAŁAŃ

Turner umiejscawia liminalność w fazie „kryzysu”, kiedy „[...] możliwe staje się niemal wszystko: następuje zawieszenie tabu, uruchomienie fantazji, wywyższenie ubogich i poniżenie możnych” [Turner 2009, s. 43]. Członkom społeczeństwa dane jest swobodne wyrażanie opinii oraz podejmowanie działań, na które nikt nie wyraziłby zgody w czasie ogólnie panującego ładu. Definiując kategorię liminalności, Turner posługuje się pojęciem „sceny”, na której prezentowane są najważniejsze w ramach danego społeczeństwa war-

tości. W trakcie liminalnego „przedstawienia” może mieć również miejsce wyrażenie sceptycyzmu wobec kulturowanych w społeczności zasad postępowania. Należy jednak pamiętać o podstawowej cesze „liminalności”, jaką jest przede wszystkim nietrwałość. Jak każde przedstawienie, faza liminalna musi się kiedyś skończyć. Nie oznacza to wcale, że pamięć o tym, co się w jej ramach wydarzyło, zniknie. Po kryzysie następuje „przywracanie „równowagi”, w ramach której konstytuują się zmiany. To właśnie w tym miejscu można mówić o ich performatywności.

Powyższe rozważania są pomocne w rozumieniu projektu proponowanego przez Domańską. Pisząc o „liminalnych przestrzeniach”, badaczka definiuje istotę interesujących mnie pograniczy, za którą uważa ich potencjał sprawczy. W pracy *Epistemologie pograniczy* pisze: „W istocie można powiedzieć, że przyszłość leży na pograniczach, bowiem tam skupia się kreatywny potencjał zmian społeczno-kulturowych” [2012, s. 94]. Warto więc zastanowić się, z jakich powodów możemy mówić o „sprawczości” oraz „wydarzeniowości” pograniczy. Odpowiedź znajduję w omawianym artykule Domańskiej, która w następujący sposób opisuje specyfikę pograniczy: „Bycie na pograniczach jest w istocie położeniem z punktu widzenia tworzenia kultury alternatywnej czy opozycyjnej uprzywilejowanym. Jest to bowiem przestrzeń oporu; miejsce ujawniania się i budowania świadomości opozycyjnej. Margines jest zatem przestrzenią wolności, gdzie rodzą się ruchy kontestacyjne. Nie chodzi tutaj jednak tylko o margines względem jakiegoś jednego centrum, które jest faktycznie w jakimś geometrycznym środku, ale i o pograniczność jako sposób istnienia na granicy różnych systemów władzy; tak wielu centrów, jak ośrodków dystrybucji władzy” [por. Domańska 2012, s. 93].

Badaczka twierdzi, że „bycie na pograniczu” daje możliwość tworzenia nowej jakości, powstającej w opozycji do sztandarowych, klasycznych działań. Może to być sprzeciw wobec stawiania władcom pomników, czy utrwalanie tylko jednej, obowiązujących wszystkich, wersji pamięci danej społeczności. Przestrzeń pogranicza jest bowiem liminalna, znajduje się „pomiędzy”, na granicy różnych dyskursów władzy, a równocześnie z dala od różnych „centrów”. Dzięki temu, że pogranicza nie podlegają żadnej kontroli, w ich przestrzeni może pojawić się coś bezprecedensowego. Równocześnie mogą zostać podważone i zburzone powszechnie uznawane wartości. Pozwala to na zajście istotnych, ważnych dla ludzi, zmian na pograniczach. Mam tu na

myśli przebudowywanie, odświeżanie tożsamości konkretnego miejsca lub danej społeczności. Tożsamość zawsze wiąże się z miejscem, bo zawsze jesteśmy „skądś”. Pewne przestrzenie są dla nas bardziej ważne, inne mniej. O pierwszych pamiętamy dłużej, o drugich szybko zapominamy. Ważne miejsca składają się na naszą tożsamość – jednostkową oraz zbiorową. Przykładem miejsc pamięci tożsamości zbiorowej są różne formy upamiętniania, na przykład wystawiane pomniki, co służy utrwalaniu istotnych dla wspólnoty wydarzeń. Warto zaznaczyć, że zazwyczaj takie miejsca są wytwarzane przez dyskurs władzy. O innego rodzaju pamięci, która wypływa z potrzeby pograniczy, pisze Domańska w następujących słowach:

„Badania pograniczy wykorzystują pamięć w swoich «performatywnych interpretacjach» jako kategorię operacyjną między innymi dla różnie w ich łonie formułowanych projektów przepisywania przeszłości, które mają doprowadzić do ich rewindykacji. W dyskursie pograniczy przejawia się bowiem potrzeba «niepodległych przeszłości», których źródłem staje się literatura świadectwa, a także rzeczy, performanse, miejsca pamięci, przez które przemawiają głosy pograniczników” [por. Domańska 2012, s. 98].

Słowa badaczki najlepiej oddają istotę performatywności w perspektywie lokalnej. Teksty literackie, działania artystyczne, które nawiązują do historii konkretnego miejsca czy doświadczeń zbiorowości, są nastawione na „wydarzanie się”, odkrywanie, przedstawianie zapisanych i znanych faktów historycznych oraz aktualizowanie pamięci indywidualnej i zbiorowej. Celem takich działań jest wywołanie zmian. Zmian, które nie muszą być fizyczne, ponieważ nie pozostawiają po sobie pomników. W każdej bowiem chwili pojawić się może kolejny głos, następne doświadczenie, które może zmienić perspektywę patrzenia na lokalność. Wszystko to pokazuje, że działania artystyczne mogą mieć siłę sprawczą, zmieniać rzeczywistość. Z tej perspektywy chciałabym spojrzeć na projekt artystyczny, który tematyzował historię i pamięci miejsc, wydarzeń, osób. Uważam, że teoretyczne propozycje Ewy Domańskiej znajdują swoją artystyczną realizację w podlaskiej lokalności.

W celu uzasadnienia powyższej tezy omówię przykład działań artystycznych, jakim jest *Metoda Ustawień Narodowych (MUN)* w reżyserii Michała Stankiewicza. Wpisuje się on w sprawcze rozumienie sztuki poprzez bezpo-

średnie zaangażowanie widza, który staje się zarówno twórcą, jak i odbiorcą performansu. Mechanizmy zastosowane przez autorów *MUN*, mające na celu konfrontację uczestników z trudną historią regionu, są warte szczególnej uwagi. *Metoda Ustawień Narodowych*, stanowiąca zapis pamięci komunikatywnej, oddaje głos tym, którzy do tej pory byli „historycznie niemi”. Spektakl Stankiewicza i reperkusje jakie wywołał, potwierdzają ideę Domańskiej głoszącą, że tożsamość na pograniczu ma charakter performatywny.

Zanim zastanowię się nad sprawczym wymiarem tego projektu artystycznego, skupię się na technicznym aspekcie wydarzenia. Każdemu uczestnikowi performansu została przekazana *Instrukcja*, której najważniejsze elementy chciałabym przedstawić:

INSTRUKCJA

Zabierzemy Cię w podróż.

Chcielibyśmy, żebyś starał się poczuć, a nie grał, żeby jak najwięcej działał się w Tobie, nie na zewnątrz. Na tym polega ta gra. Nie próbuj być aktorem.

[...]

W grze przyjmujesz rolę uczestnika wydarzeń z 1946 roku. Nazywamy Cię – Użytkownikiem Sytuacji. Aby było wygodniej prowadzić grę, tak jak pozostali Użytkownicy, otrzymujesz własny, odrębny numer. Włącz się do gry, kiedy zostaniesz o to poproszony.

[...]

Pamiętaj:

nie próbuj być aktorem,

nie zmieniaj fabuły gry¹.

Instrukcja jest nieodłącznym elementem różnego rodzaju gier, zarówno tych planszowych, jak i komputerowych, których celem jest pokonanie przeciwnika i zwycięstwo. Z niniejszej instrukcji wynika, że za wygraną należy uznać „wczucie się” w odgrywane sytuacje, które nawiązują do wydarzeń

¹ Pełna *Instrukcja* dostępna na stronie internetowej wydarzenia w zakładce „Instrukcja”, [online], <<http://metodaustawiennarodowych.pl/>> [dostęp: 23.06.2015].

z 1946 roku. Na stronie internetowej *Metody Ustawień Narodowych* możemy przeczytać, że: „[...] gra polega na emanowaniu stanem, atmosferą, a przede wszystkim na subtelnym procesie, który przebiega w wyobraźni każdego z uczestników. Choć kanwą gry są autentyczne wydarzenia, nie chcemy ich rekonstruować. W oparciu o nie budowana jest nowa, aktualna sytuacja, «tu i teraz». Nie tworzymy również iluzji rzeczywistości. Uczestnicy nie są aktorami, nie mają udawać, że poszczególne sceny dzieją się naprawdę. Zależy nam aby używali swojej intuicji, dopowiadali do sytuacji, szukali ukrytych tropów i znaczeń, wielokrotnie przyjmowali różne perspektywy, budowali swoje prywatne «sceny». Chcielibyśmy, aby załączki przeżycia rozwijały się wewnątrz uczestników, aby poprzez zatrzymanie się w poszczególnych scenach dokładnie przyglądali się sobie, odkrywali siebie”².

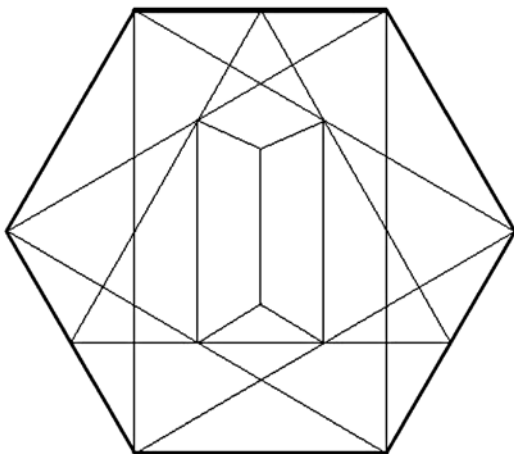
Z wyżej załączonego opisu wynika, że głównym celem tego performansu jest poruszenie uczestnika sytuacji, stworzenie mu przestrzeni do poznania samego siebie oraz zmierzenia się ze swoimi problemami poprzez konfrontację z wydarzeniami historycznymi. Na tym poziomie, oraz na poziomie tytułu, można zauważyć nawiązanie performansu do metody ustawień rodzinnych Berta Hellingera [zob. Hellinger 2002, 2004, 2010]. Michał Stankiewicz, reżyser *MUN*, na jednym ze spotkań dotyczących jego artystycznej działalności, powiedział, że metoda Hellingera nie stanowiła dla niego (oraz jego współpracowników) głównej inspiracji³. Trudno jest jednak uciec od tego skojarzenia szczególnie wówczas, kiedy gracze są „ustawiani” w sytuacji konfliktu rodzinnego (na przykład matka, która musi zdecydować o tym, które dziecko zabierze ze sobą z płonącego domu). Użytkownicy performansu są kierowani przez głos narratora, który wydaje im polecenia. Jeżeli gracz czuje się niekomfortowo w danym ustawieniu, w każdej chwili może z niego zrezygnować. Marco De Marinis w tekście *Performans i teatr. Od aktora do performerki i z powrotem?* wymienia trzy wyznaczniki performansu, które stanowią podstawę tego zjawiska:

² Zakładka „Koncepcja”, [online], <<http://metodaustawiennarodowych.pl/>> [dostęp: 23 czerwca 2015].

³ Spotkanie odbyło się 16 grudnia 2014 roku w ramach wykładu z Literatury i piśmiennictwa regionu, prowadzonego przez prof. Danutę Zawadzka na Uniwersytecie w Białymstoku, [online] <<http://www.pmir.uwb.edu.pl/pmir2.html>> [dostęp: 23.06.2015].

W trakcie performansu ciało performerera podlega manipulacji – to element konstytutywny i konieczny każdego aktu performatywnego; po drugie manipulacja przestrzenią, którą performer najpierw opróżnia by ją potem na nowo wytyczyć [*découper*] i wypełnić sobą w najgłębszych zakamarkach [*replis et recoins*], a na koniec relacja, jaka ustanawia się w ramach performansu między artystą i widzem, widzom i dziełem sztuki, dziełem sztuki a artystą [por. De Marinis 2015].

W *Metodzie Ustawień Narodowych* pojawiają się trzy powyższe wyznaczniki. Pierwszy z nich, dotyczący ciała performerera, widoczny jest w relacji narrator – użytkownik sytuacji. Narrator modeluje zachowania uczestnika performansu, wpływa na niego za pośrednictwem instrukcji wypowiedzianych w drugiej osobie liczby pojedynczej. Drugi aspekt, odnoszący się do przestrzeni, realizuje się na polu gry, które wygląda, mniej więcej, w następujący sposób:



Rysunek 1. Plansza gry, po której poruszali się uczestnicy performansu. Każde z wyznaczonych na planszy pól ma swój numer. Jego wyświetlenie oraz szczegółowe instrukcje narratora pozwalają na przemieszczanie się po planszy. Źródło: *Metoda Ustawień Narodowych*, [online], <<http://metodaustawiennarodowych.pl/>>, [dostęp: 23.06.2015].

Każdemu z wyznaczonych pól został przypisany odpowiedni numer. Narrator wypowiada polecenie do użytkownika sytuacji (ten słyszy je w zestawie słuchawkowym, który dostał razem z *Instrukcją*), na przykład „Dwójka. Stań w polu 20”⁴. W ten sposób, przestrzeń performansu zostaje wypełniona już przez samą obecność użytkownika sytuacji, który, równie dobrze, mógłby nie wykonać polecenia, a tym samym nie nadać przestrzeni żadnego znaczenia. Ostatnim wyznacznikiem performansu są relacje między artystą i widzem, widzem i dziełem sztuki oraz dziełem sztuki a artystą. W ramach pierwszej odsłony *Metody Ustawień Narodowych* użytkownicy sytuacji, których należy w tym miejscu rozumieć jako „artystów”, nie byli obserwowani przez widownię. Druga realizacja tego performansu wzięła pod uwagę jej obecność, dzięki czemu możemy również mówić o trzech typach relacji, które wymienił Marco De Marinis.

Głównym celem realizacji performansu, wymienianym przez jego realizatorów, było emocjonalne poruszenie uczestników tego wydarzenia. Uważam, że można również mówić o drugim aspekcie, jakim jest próba budowania tożsamości uczestników spektaklu za pośrednictwem konfrontowania ich z historią ich regionu. Wszystkie sytuacje, których uczestnikami oraz obserwatorami byli ich użytkownicy, dotyczyły tragicznych wydarzeń z 1946 roku. Pogranicze polsko-białoruskie w okresie kilku lat po zakończeniu drugiej wojny światowej stanowiło przestrzeń licznych konfliktów na tle nie tylko narodowościowym, ale również wyznaniowym. Realizatorzy spektaklu, powołując się na materiały archiwalne oraz na rozmowy z osobami związanymi z terenami spacyfikowanych wsi, wpisali je w scenariusz performansu. Tym samym, poszczególni użytkownicy sytuacji, musieli zmierzyć się z różnymi tragicznymi wydarzeniami. Niektórzy z nich wcielali się w rolę „Burego”, którego działania doprowadziły do pacyfikacji Białorusinów wyznania prawosławnego pomiędzy 29 stycznia a 2 lutego 1946 roku. Inni odgrywali rolę matki, Białorusinki, która musiała wybrać, które ze swoich dzieci zostawi w podpalonym przez wrogów domu. Osoby zostały również postawione w sytuacji młodej białoruskiej dziewczynki, której partyzanci zabili ojca. Szczególnie trudną sceną było ustosunkowanie się w roli zgwałconej przez

⁴ Scenariusz *Metody Ustawień Narodowych* został mi użyczony przez jego autora, Michała Stankiewicza na potrzeby tej pracy. M. Stankiewicz, *Metoda Ustawień Narodowych*, s. 8.

partyzanta, młodej dziewczyny. Sytuacje przedstawione w performansie dotyczyły również konfliktów na tle wyznaniowym (scena, w której kobieta wyznania katolickiego przyznaje, że jej sąsiadka jest prawosławna, doprowadzając tym samym do jej śmierci). Za pomocą tego zabiegu użytkownicy sytuacji, wchodząc w role Białorusinów i Polaków w wydarzeniach z 1946 roku, mogli w pewnym stopniu doświadczyć oraz uświadomić sobie tragizm tamtych wydarzeń. Aby podkreślić autentyczność przedstawionych sytuacji realizatorzy posłużyli się różnymi nośnikami materialnymi.

Istotnym elementem scenografii spektaklu była projekcja obrazu lasu, w którym odbyły się pacyfikacje Białorusinów. Wszyscy użytkownicy sytuacji, za pośrednictwem nie tylko nagrania video, ale również dźwiękowego, zostali wprowadzeni w miejsce egzekucji. Możemy w tym miejscu mówić o przestrzeni jako nośniku pamięci w rozumieniu Paula Connertona. Za jej pośrednictwem przywoływana jest pamięć o tragicznych wydarzeniach. Stanowi ona tło sytuacji, do której za chwilę „przymierzą się” użytkownicy sytuacji. W momencie obserwowania ośnieżonego lasu (pacyfikacja miała miejsce 2 lutego) przez uczestników performansu, narrator wypowiada słowa: „[...] musisz wiedzieć, że jako twórcy zastanawiamy się na ile nasze działania są etyczne. Musisz wiedzieć, że to wszystko wydarzyło się naprawdę. Te historie dotyczą ludzi, którzy żyją do dzisiaj. Tutaj, w tym mieście, być może mijasz ich codziennie. Być może z nimi rozmawiałeś. Czy to fair robić z tragedii spektakl? Na ile my razem możemy być w tym szczerzy? To jest również pytanie, które sobie zdajemy”⁵.

Warto zastanowić się nad etycznym wymiarem *Metody Ustawień Narodowych*. Realizatorów tego przedsięwzięcia artystycznego zastanawia, czy wykorzystanie trudnych doświadczeń z pogranicza polsko-białoruskiego jako materiału sztuki nie jest swego rodzaju profanacją. Problem ten, poddany refleksji użytkowników sytuacji, nie odnosi się jedynie do scenografii lasu czy kamienia pochodzącego z miejscowości Zanie. Ciężar i chłód kamienia ma symbolizować umarłe ciało bohatera wydarzenia. Etycznej ocenie można poddać fakt wykorzystania wspomnień mieszkanki spacyfikowanej wsi, których nagranie zostało wykorzystane w performansie. Ocena tych zabiegów wychodzi poza zakres mojej refleksji. Uważam jednak, że ich wykorzystanie

⁵ Tamże, s. 5.

jest uzasadnione. Przestrzeń lasu czy kamień z miejscowości Zanie stanowią materialne nośniki pamięci tragicznych wydarzeń z pogranicza polsko-białoruskiego. Ważne jest, że nie mówimy o nich w kategoriach eksponatów muzealnych, ponieważ w kontekście działań artystycznych nabierają one dodatkowych znaczeń, są elementem materializowania się pamięci za pomocą sztuki.

Na zakończenie chciałabym zastanowić się nad tym, czy możemy mówić o sprawczym charakterze *Metody Ustawień Narodowych*. Omawiany przeze mnie spektakl jest performatywny ze względu na fakt bezpośredniego zaangażowania uczestników wydarzenia, którzy odgrywają określone przez scenariusz role. Celem tego zabiegu jest nie tylko „odegranie” sytuacji, ale również emocjonalna konfrontacja z wydarzeniami historycznymi z 1946 roku. Użytkownicy spektaklu mieli szansę na konfrontację z trudną przeszłością naszego regionu. To, w jaki sposób gracze ustosunkowywali się do performansu, jest kwestią indywidualną. Jako uczestniczka tego wydarzenia (zarówno w pierwszej, jak i w drugiej odsłonie), miałam okazję rozmawiać z pozostałymi uczestnikami. Reakcje niektórych z nich świadczyły o wysokim stopniu zaangażowania emocjonalnego. Byli również uczestnicy zachowujący dystans do performansu, skupiający się na technicznym aspekcie tego wydarzenia. Za pośrednictwem *Metody Ustawień Narodowych* wszyscy uczestnicy zostali ustawieni w sytuacjach tragicznych wydarzeń z 1946 roku. Możliwość powiększenia wiedzy historycznej, dotyczącej pogranicza, została wzbogacona o szansę emocjonalnej konfrontacji z trudnymi wydarzeniami, a więc swoistego doświadczenia historycznego. Temat podjęty przez Michała Stankiewicza jest zagadnieniem skomplikowanym, a jego analiza wymaga wyjątkowych narzędzi. *Metoda Ustawień Narodowych* wykorzystuje fakt, że obszar pogranicza polsko-białoruskiego był przestrzenią konfliktów na tle religijnym oraz narodowościowym, których świadectwa próżno szukać w oficjalnym dyskursie władzy, skupionym na wielokulturowości naszego regionu. Ponadto, *MUN* stanowi przykład zapisu pamięci pokoleniowej, która z przekazu ustnego została wpisana w projekt artystyczny. Dzięki odgrywaniu tych wydarzeń, pamięć o nich nie zniknie, lecz będzie aktualizowana⁶.

⁶ Zagadnienie przechodzenia pamięci komunikacyjnej i zbiorowej w pamięć kulturową jest szczegółowo omawiane przez Aleidę Assmann, która pisze: „Ponad pamięcią komunikacyjną i zbiorową należy umieścić kolejny poziom – pamięć kulturową. Podobnie jak pamięć zbiorowa, pamięć kulturowa służy przekazywa-

Oczywiście, można temu performansowi zarzucić, że jest skierowany do niewielkiej liczby osób, zainteresowanych sztuką czy historią. Nie zmienia to jednak faktu, że pamięć zbiorowa pogranicza polsko-białoruskiego stała się tematem interesujących, sprawczych działań artystycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Austin J.L., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Assmann A., 2013, *Między historią a pamięcią. Antologia*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
3. Carlson M., 2007, *Performans*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. De Marinis M., 2015, *Performans i teatr. Od aktora do performerera i z powrotem?*, [online], <<http://www.grotowski.net/performer/performer-5/performans-i-teatr-od-aktora-do-performerera-i-z-powrotem>> [dostęp: 22.06.2015].
5. Domańska E., 2012, *Epistemologie pograniczy* [w:] Fazan J., Zajas K. (red.), *Na pograniczach literatury*, Kraków, wyd. UNIVERSITAS, s. 85–101.
6. Hellinger B., 2002, *Praca nad rodziną: metoda Berta Hellingera*, Gdańsk, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
7. Hellinger B., 2010, *Wielki konflikt. Od uwikłań rodzinnych do nierozwiązanych konfliktów między narodami*, Warszawa, wyd. Czarna Owca.
8. Sugiera M., 2012, *Performatywy, performanse i teksty dla teatru* [w:] Wałas T., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, Kraków, wyd. UNIVERSITAS, s. 369–412.
9. Turner V., 2009, *Liminalność i gatunki performatywne* [w:] MacAloon J.J. (red.), *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 39–74.
10. Wachowski J., 2011, *Performans*, Gdańsk, wyd. Słowo/Obraz Terytoria.
11. Weber G. (red.), 2004, *Terapia systemowa Berta Hellingera*, Gdańsk, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

niu doświadczeń i wiedzy ponad granicami pokoleń, wytwarzając w ten sposób społeczną pamięć długoterminową. [...] pamięć kulturowa opiera się na zewnętrznych mediach i instytucjach, które dbają o pamięć i przekazują wiedzę. Na poziomie pamięci kulturowej decydującą rolę odgrywa przeniesienie doświadczeń, wspomnień i wiedzy na nośniki materialne, jak książka czy film” [por. Assmann 2013, s. 55].

SUMMARY

Performativity of the bordeline, the performativity on the borderline

The work takes on the issue of performativity that takes place on borderline of Poland and Belarus. The author bases her paper on thesis of Ewa Domańska which says that the identity of inhabitants of the border towns has performative nature. The author support the thesis with analysis of Michal Stankiewicz's *Metoda Ustawień Narodowych* performance. The interpretation refers to categories of memory, history, identity and space. The results shows that Stankiewicz's performance raises awarness of local history and helps discovering the identity of inhabitants of Podlasie.

FUNDACJA HRABIEGO STANISŁAWA SKARBKA W KONTEKŚCIE POGRANICZA KULTUR I NARODÓW

W okolicach Lwowa, w pobliżu Mikołajowa, w głębi drzew ogrodu, widnieje dawny budynek Zakładu ubogich i sierot w Drohowyżu. Jego założyciel, znany ziemianin i mecenas kultury Stanisław Marcin Skarbek, był człowiekiem niezwykłym. Urodził się 20 listopada 1780 roku w miejscowości Obertyn koło Kołomyi. Jego ojciec, Jan Skarbek, pochodził z hrabiego rodu, szlacheckiego herbu Abdank, matka, Teresa, z rodziny hrabiów Bielskich. Stanisław bardzo wczesnie został osierocony, w związku z czym razem z bratem Ignacym wychowali się u ichniej najstarszej ciotki Juliany, żony Franciszka Rzewuskiego. Wykształcenie zdobywał najpierw w kolegium pijarów w Złoczowie, następnie w gimnazjum we Lwowie.

Najbardziej ambitnym planem, który hrabiemu Stanisławowi Skarbkowi udało się zrealizować i dzięki któremu stał się sławny, było zbudowanie teatru we Lwowie, obecnie Teatr im. Marii Zańkowieckiej we Lwowie.

Ostatnim znakomitym pomysłem w życiu hrabiego było założenie Zakładu dla ubogich i sierot. 1 sierpnia 1843 roku Stanisław Skarbek ogłosił akt fundacji Instytutu sierot i ubogich w Drohowyżu, na cele realizacji zamiarów założyciela została przekazana spora posiadłość magnacka, na którą składały się trzy miasteczka oraz trzydzieści siedem dużych majątków ziemskich z dobrą glebą, pastwiskami i lasami. W taki sposób został

założony największy na te czasy w Polsce i jedyny w Europie Zakład dla sierot – wzorcowa szkoła rzemiosła i pierwsze miejsce pracy dla niepełnosprawnych.

Akt założycielski został uzupełniony o *Statut Zakładu Stanisława hrabiego Skarbka dla ubogich i sierot w Drohowsyżu* (z dnia 1 sierpnia 1843), składający się z pięciu części (I. Założenia podstawowe, II. Przyjmowanie ubogich, III. Przyjmowanie sierot, IV. Wychowanie sierot, V. Zarządzanie Zakładem) i reglamentujący działalność Zakładu.

Warunki przyjmowania sierot były następujące: 1) brak rodziców; 2) wiek od 7 do 10 lat dla chłopców i od 6 do 8 lat dla dziewczynek. Mogły to być zarówno ślubne, jak i nieślubne dzieci. Mimo że placówka była przeznaczona dla sierot, pod warunkiem wolnych miejsc, tutaj mogły być wychowywane dzieci, gdy ich rodzice nie mieli możliwości ich utrzymania.

Stanisław Skarbek kładł duży nacisk na dyscyplinę, warunki życia i kształcenie dzieci. Wychowankowie, którzy wykazali specjalne zdolności, mogli dostać przydział finansowy na założenie własnego przedsiębiorstwa. W taki sposób założyciel troszczył się nie tylko o wychowanków, przebywających w Zakładzie, ale też o jego absolwentów.

Generalnie, statut ułożony przez Stanisława Skarbka, był bardzo postępowy jak na owe czasy i świadczył o niezwyklej pomysłowości założyciela.

Niemniej realizacja znakomitych edukacyjnych i społecznych pomysłów polskiego filantropa spotkała się z poważnymi trudnościami, które zrodziły się w Galicji za czasów Austro-Węgier, podczas kryzysu politycznego. Rząd austriacki nie powołał do życia fundacji Skarbka. Spory majątek, mogący służyć społeczeństwu, któremu brakowało szkół, zwłaszcza rzemieślniczych, został zmarnowany przez władze austriackie. Zarządzanie fundacją Skarbka przeszło jednak w ręce rady administracyjnej i kuratora. Kuratorem został powołany Karol Jabłonowski.

Od 31 sierpnia do 2 września 1874 roku Rada Zarządu Fundacji Stanisława Skarbka zatwierdziła *Statut organizacyjny Zakładu sierot i ubogich w Drohowsyżu* (ostatecznie statut zatwierdzono 17 marca 1875 roku). Dopiero po upływie 32 lat od momentu podpisania aktu darowizny i 27 lat po śmierci fundatora, jego mądry społeczny i edukacyjny pomysł został wprowadzony w życie.

Stanisław Skarbek planował działalność tej instytucji jako wielkiego zakładu edukacyjnego i szkoły rzemiosł dla ubogiej młodzieży. Wynikało to nie tylko ze sporej ilości miejsc do przyjęcia sierot (600 osób), ale też ze wszystkich założeń aktu fundatorskiego, a przede wszystkim z przewidywanych wydatków na edukację oraz kształcenie zawodowe sierot. Fakt, iż 600 sierot uczyło 24 nauczycieli różnych rzemiosł, z których każdy otrzymał dom i przedział ziemi, świadczy o tym, że, zgodnie z pomysłem hrabiego, w Drohowyżu powstała wielka wzorcowa szkoła rzemieślnicza.

Zasadniczymi celami Zakładu były:

- a) nauczanie sierot rzemiosła, adaptacja do codziennych trudności życiowych, zapewnienie należytej edukacji,
- b) przytułek dla potrzebujących i ubogich.

Praca była główną zasadą wychowania sierot, rozumianą jako udzielanie się wychowanków w pracowniach i gospodarce lub jako samodzielną pracę w pracowniach. Wychowankowie zdobywali umiejętności w takich rzemiosłach jak: kowalstwo, ślusarstwo, blacharstwo, stolarstwo, bednarstwo, kołodziejstwo, siodlarstwo z rymarstwem i lakiernictwem, krawiectwo, szewstwo. Radzie Zarządu powierzono zadanie wprowadzania nowych rzemiosł w trakcie kształcenia podopiecznych.

W statucie organizacyjnym zostały określone następujące zadania działalności Zakładu:

- a) całe wyposażenie Zakładu miało służyć temu, aby sieroty ucząc się określonych rzemiosł i będąc postawione w warunkach trudności życiowych, mogły rozwijać się i wzmacniać swoje siły, przyzwyczajając się do pracy, ładu i wytrwałości,
- b) nauczyciele mieli wychować u podopiecznych zamiłowanie do pracy, pokorę religijną, szacunek dla prawa oraz poczucie obowiązku, nauczyć porządku, precyzyjności i przedsiębiorczości,
- c) kształcenie miało być tak organizowane, aby wychowankowie wykonywali pracę z należytyim rozumieniem oraz mogli ją zastosować do własnego doskonalenia,
- d) Zakład miał dążyć ku temu, aby jego wychowankowie stawali się uczciwymi i pożytecznymi członkami społeczeństwa [Statut organizacyjny 1875, s. 37–38].

Ponadto statut zawierał specjalne założenie głoszące, iż dla sierot zatrudnionych w pracowniach zostanie wprowadzony specjalny cykl przedmiotów technicznych, czyli systemowe nauczanie w ciągu trzech lat dyscyplin, które będą pomocne w pełnieniu obowiązków zawodowych (nauki przyrodnicze, fizyka, chemia, geografia, arytmetyka, geometria, rysunek, *etc.*).

Zarządzanie procesem edukacyjno-wychowawczym i kształceniem zawodowym należało do kompetencji dyrektora Zakładu. Bezpośrednie zarządzanie oddziałami było sprawowane przez naczelnych. Plany nauczania, ułożone przez dyrektora, były zatwierdzane przez kuratora i radę administracyjną.

Ważnym punktem statutu była konieczność funkcjonowania w Zakładzie konferencji naukowo-edukacyjnej, która miała odbywać się cyklicznie, pod przewodnictwem dyrektora. Stałymi uczestnikami konferencji mieli być kapelan i katecheta, kierownik i nauczyciele szkoły ludowej, zawiadowca pracowni, lekarz, wychowawcy [Statut organizacyjny 1909, s. 59–80]. Szkoła w Drohowyżu miała na celu zostać wzorcowym Zakładem edukacyjnym.

Książę Karol Jabłonowski okazał się dobrym kuratorem Zakładu hrabiego Skarbka. Ukończył budowę zamku, w którym zamieszkali wychowankowie, w pobliżu zbudował domki dla starców i służby, budynki gospodarcze, szklarnię, założył ogród, zbudował szkołę z pracowniami w Mikołajowie. Zbudował także kaplicę, gdzie odbywały się liturgie w łacińskim i grekokatolickim obrządkach. Dla każdego oddziału zostały zbudowane łaźnie i izolatory, oddzielnie dla kobiet i mężczyzn. W Zakładzie pracował lekarz, była czynna apteka. Wszystkie oddziały korzystały z usług piekarni, kuchni i pralni. Oprócz działek, w pobliżu Zakładu było niewielkie gospodarstwo, gdzie dziewczyny mogły doskonalić umiejętności rolnicze.

24 sierpnia 1875 roku odbyło się uroczyste otwarcie Zakładu – okazałego budynku zbudowanego z cegły i kamienia, pokrytego blachą. Składał się z dwóch, częściowo trzech piętér, wznosił się wśród pól i łąk, z obu stron otoczony ogrodem.

Do Zakładu przyjęto 120 dzieci. Niektóre już posiadały początkową wiedzę, w związku z czym nauczanie rozpoczęło się równoległe od pierwszej i drugiej klas podstawowych. Jednocześnie zostało założone przedszkole

freblowskie¹ dla najmłodszych dzieci, które stanowiły 2/7 wszystkich sierot przyjętych do Zakładu.

Początkowo Zakład działał wyłącznie jako sierociniec zapewniający podstawowe kształcenie dzieci oraz ich zatrudnianie do prac, które potrafiły wykonywać. Niemniej już od roku 1878 rozpoczęła działalność szkoła robót ręcznych, po czym uruchomiono edukację zawodową w pracowniach i w gospodarstwie. Jesienią 1881 roku Zakład dla ubogich i sierot w Drohomyżu miał już pierwszych absolwentów wśród swoich wychowanków [Lewicki 1911, s. 12–13].

Od momentu założenia Zakładu do dnia 1 lipca 1910 roku, wychowało się w nim i zdobyło zawód 1054 sierot. Każdy podopieczny spędził w Zakładzie 10 lat.

Zakład skutecznie dbał o zapewnienie wychowankom dobrych warunków dla rozwoju, zdrowia i edukacji. Życie w Zakładzie podlegało ścisłym przepisom. Harmonogram dnia wychowanków wyglądał w następujący sposób:

- 5.30 (latem), 6.30 (zimą) – budzenie, toaleta, śniadanie we wspólnej jadalni
- 8.00–12.00 – lekcje i warsztaty z półgodzinną przerwą
- 12.30 – obiad
- 14.00–15.00 – ciąg dalszy lekcji i warsztatów
- 15.00–19.00 (19.30) – sprawy pozytywne oraz zajęcia gimnastyką
- 19.00 (zimą), 19.30 (latem) – kolacja
- 20.00 (zimą), 20.30 (latem) – kładzenie się spać [Lewicki 1911, s. 13].

Oprócz tych obligatoryjnych punktów harmonogramu, przewidywane było również drugie śniadanie i podwieczorek. Wychowankowie nie mieli za dużo wolnego czasu: godzina rano, półtora godziny po obiedzie i godzina wieczorem, w tym czasie mieli się modlić, przyjmować posiłki i odpoczywać [Statut organizacyjny 1875, s. 39]. Harmonogram dnia był regulowany przy pomocy dzwonka.

¹ Nazwa pochodzi od nazwiska niemieckiego pedagoga Friedricha Wilhelma Fröbela (1782–1852), teoretyka i czołowego kreatora wychowania przedszkolnego w kierunku humanistycznym, twórcy pierwszego systemu wychowania przedszkolnego zwanego fröblizmem.

Dzieci dostawały ubrania na cały rok, które były zmieniane odpowiednio do pory roku. W zimę chłopcy nosili mundurek uczniowski z płótna z ciemnoczerwonymi klapami, czapki na kształt francuski, spodnie i wysokie buty. Za odzież wierzchnią do wychodzenia na ulicę służył płaszcz z sukna z rękawami. Za letnie ubranie dla chłopców służyły marynarka i spodnie z niebieskiego płótna oraz słomiany kapelusz lub czapka z tego samego płótna co reszta ubrania. Dziewczyny zimą nosiły barchanową lub flanelową sukienkę, fartuszek, flanelową chustę i płaszcz z sukna do wyjścia na ulicę. Latem zakładały bawełnianą sukienkę, fartuszek i słomiany kapelusik. Na nogi zakładały kolorowe pończochy i buty z cielęcej skóry z grubą podeszwą.

Zakład troszczył się o zdrowie swoich wychowanków, dlatego duże znaczenie miały zabiegi hartujące, między innymi zalecane było chodzenie na boso. Uprawiano również sport: latem popularnością cieszyły się sekcje piłki nożnej, koszykówki, siatkówki, lekkiej atletyki, pływania; zimą była dobra okazja do jazdy na nartach i sankach, jak też gry w ping-ponga i szachy. W latach 30. XX wieku w Zakładzie zaczął rozwijać się także boks. Dziewczyny preferowały koszykówkę, siatkówkę i sanki [Lewicki 1911, s. 14].

Nauczanie wychowanków Zakładu miało taki sam wysoki poziom, jak w szkołach miejskich. Zgodnie ze statutem organizacyjnym, codziennie odbywało się sześć lekcji, a uczniowie byli podzieleni na sześć klas. Po przyjęciu do Zakładu, dziecko niemające żadnego przygotowania zaczynało naukę od pierwszej klasy, natomiast dzieci posiadające początkową wiedzę były zaliczane do wyższej klasy.

Tygodniowa ilość godzin nie różniła się od obowiązującej we wszystkich szkołach ludowych. Niemniej, różnice jednak były. Poza podstawowym planem nauczania, dwie godziny codziennie przeznaczone były na „naukę sloyd”², która w piątej klasie przechodziła w systemowe nauczanie obróbki drewna, a w szóstej – obróbki metalu. W niedziele i dni świąteczne czas przeznaczony był na ćwiczenia fizyczne, śpiew i muzykę. Dla uczniów szkoły podstawowej corocznie organizowano pokazy publiczne.

² Sloyd (od szwedzkiego *slöjd*, czyli ‘biegłość’) – szwedzki system wychowawczy wyrabiania zręczności przez rzemieślnicze prace ręczne (zwł. wyrzynanie w drewnie), wprowadzony w końcu XIX wieku do nauczania szkolnego, jedna z metod politechnizacji nauczania.

Plany nauczania układał dyrektor w uzgodnieniu z zespołem nauczycieli, po czym były one zatwierdzane przez kuratora i Radę Administracyjną [Statut organizacyjny 1909, s. 59–80].

W roku 1909 w męskiej sześciolateknej szkole wyższego typu naukę pobierało 155 uczniów, do żeńskiej czteroletniej szkoły niższego typu uczęszczało 92 uczennice. Liczba uczniów w poszczególnych klasach była różna i wynosiła od 15 do 37 osób. Na przykład, w IV klasie chłopców było 35, w VI klasie – 37 [Lewicki 1911, s. 21].

W czerwcu 1910 roku Zakład liczył 223 chłopców i 125 dziewczyn, z pośród których 87 dziewczynek i 156 chłopców uczęszczało do szkół [tamże, s. 31].

Godnym uznania w działalności Zakładu w Drohowyżu był fakt, iż w 1888 roku, na propozycję profesora Lwowskiego Konserwatorium Władysława Wszelaczyńskiego, na stanowisko nauczyciela muzyki został przyjęty Denys Siczyński (1865–1909), który nauczał wychowanków śpiewu oraz gry na różnych instrumentach. Po kilku latach pracy Siczyński organizował orkiestrę dętą, do której weszli uczniowie Zakładu, w latach 1896–1898 był jej dyrygentem. W jego czasie swojej pracy w Zakładzie napisał wiele znanych utworów: chór *Jeden drugiego pytamy* do słów Tarasa Szewczenki (1888), kantata *Dniepr wyje* do słów Borysa Hrinchenki (1892), marsz *Sahajdaczny* (1894), obróbki pieśni ludowych, miniatury dla fortepianu, *Polka czeska*, pierwsze warianty opery *Roksolana* i inne.

Oprócz nauczania, dzieci były intensywnie angażowane w wykonanie tych rodzajów prac, które odpowiadały ich możliwościom fizycznym i intelektualnym. System pracy, przewidziany w statucie, był docelowy, niemniej trudny do realizacji w środowisku dzieci w różnym wieku. Po ukończeniu szkoły podstawowej i uzyskaniu wystarczającego poziomu w rozwoju fizycznym, zamiast codziennej pracy dziewczyny i chłopcy zaczęli zajęcia warsztatowe. Pojawiał się jednak problem z dziećmi, które uczyły się w szkole, a którym po trzech–pięciu godzinach lekcji szkolnych i innych punktach harmonogramu, zostawało sporo wolnego czasu, który trzeba było czymś wypełnić.

Należy podkreślić, iż system edukacji pracy w Zakładzie był organizowany na dosyć wysokim poziomie. W czasie wolnym od lekcji szkolnych dzieci miały zapewnione możliwości zdobywania umiejętności i wytwarza-

nia przedmiotów przydatnych w gospodarce. Robiły materace słomiane, wiklinowe i słomiane kosze, pudełka kartonowe na zapalki, szczotki do odzieży, obuwia, sprzątanania, itp.

W sprawozdaniu administracji Zakładu z 1876 roku podkreślano, iż celem takiej pracy nie jest i nie może być produkowanie przedmiotów do szerokiej sprzedaży, oraz że nie ma ona charakteru przemysłowego. Jej celem podstawowym była edukacja, której zadanie sprowadzono do wychowania u podopiecznych rozumienia znaczenia i podstaw pracy, zapewnienia im stałego zdobywania i doskonalenia umiejętności praktycznych przez trzy-cztery godziny dziennie, co niewątpliwie było przydatne w ich przyszłej pracy zawodowej. Na dodatek, sama natura wytwarzania przedmiotów i organizacji pracy dostarczały wychowankom znajomości podstawowych pojęć ekonomicznych. W związku z tym, przejście od tzw. „cichych zajęć” do pracy w prawdziwych pracowniach nie było dla nich niebezpiecznym skokiem, tylko naturalnym procesem.

Oprócz „cichych zajęć”, kolejnym ważnym rodzajem pracy były działania wychowanków w zakresie samoobsługi oraz na rzecz Zakładu. Do takich prac należały między innymi czyszczenie odzieży i obuwia, ścielenie łóżek, pomoc przy sprzątananiu pomieszczeń, podawaniu posiłków, przyniesieniu drewna, zmywaniu naczyń, *etc.* Latem dochodziło czyszczenie ścieżek, pomoc przy pracy na działkach itp.

Pożytek z „cichych zajęć” polegał także na tym, iż wyroby, zrobione przez wychowanków, można było sprzedać, co pokrywało wydatki na surowiec, a czasem nawet przynosiło niewielki dochód.

Dla dziewczyn zalecana była praca w kuchni, na działce, przy obsłudze oddziału, zwłaszcza w pracowni krawieckiej. Uczyły się one naprawiać odzież wszystkich wychowanków i robiły to z powodzeniem.

Wszystkie te zajęcia, zdaniem dyrekcji, kształtowały poczucie wolności, zachęcały uczniów do ciągłej pracy, wykonania różnych zleceń, wychowywały pracowitość i precyzyjność. W efekcie miał ukształtować się samodzielny, czynny i odporny charakter ucznia.

Wprowadzenie systemu pracy do edukacji małych dzieci wymagało niesłychanej precyzji, jak również wytrwałości i subtelności połączonych z inteligencją. Znaleźć te cechy u zatrudnianych pracowników wcale nie było

łatwym zadaniem, dlatego z upływem czasu edukacja pracy w Zakładzie zaczęła tracić swoją mocną pozycję.

Trudności zaczęły się pojawiać także przy doborze stosownych zajęć w niedziele i dni świąteczne. Nie można było pozwolić na to, by cały dzień wolny od nauki religii i lekcji szkolnych, dzieci nic nie robiły bądź tylko się bawiły. W związku z tym akcent w te dni był położony na ćwiczenia śpiewu, zajęcia muzyczne, gimnastykę, pływanie, zaś zimą między innymi na narciarstwo [Lewicki 1911, s. 15–18].

Kształcenie zawodowe chłopców i dziewczyn w Zakładzie w Drohowyżu miało swoje różnice.

U dziewczyn w Zakładzie doskonale kształcono umiejętności szycia, robienia na drutach, haftowania, koronkarstwa itp. Naprawa odzieży i bielizny dla wszystkich wychowanków Zakładu umożliwiała zdobywanie wprawy w cerowaniu i łątaniu. Były jednak takie rodzaje pracy, których uczennice nie mogły opanować perfekcyjnie. Dotyczyło to między innymi pracy w kuchni lub prania delikatnej bielizny, której w Zakładzie nie było. Mimo to, dziewczyny przygotowywano do zatrudnienia jako pokojówki, a więc musiały się do wielu rzeczy przyzwyczajać i sporo nauczyć już w trakcie pracy.

Kształcenie zawodowe chłopców miało swoją specyfikę. Statut Zakładu przewidywał opanowanie przez nich takich rzemiosł jak: kowalstwo, ślusarstwo, stolarstwo, kołodziejstwo, krawiectwo, szewstwo, blacharstwo, siodlarstwo z rymarstwem i lakiernictwem, bednarstwo. Do szkoły rzemiosł chłopcy dostawali się po ukończeniu sześcioletniej szkoły podstawowej.

System kształcenia w pracowniach był przewidziany na 2 do 4 lat. Sieć codziennych zajęć uczniów była dobrze przemyślana. Statut organizacyjny Zakładu z roku 1875 zakładał, iż dla sierot zatrudnionych w pracowniach musi być wprowadzony cykl przedmiotów technicznych, co oznaczało systematyczne prowadzenie lekcji i ćwiczeń w ciągu 3 lat z następujących przedmiotów:

- a) nauki przyrodnicze, ze szczególnym uwzględnieniem odmienności, ważnych w uprawianiu rolnictwa i przemysłu,
- b) nauka o materiałach i instrumentach oraz ich zastosowaniu w najważniejszych rzemiosłach, której podstawy wywodziły się z reguł fizyki i chemii,

- c) geografia ze szczególnym uwzględnieniem fizjograficznych i statystycznych stosunków kraju i monarchii,
- d) historia Polski i Austrii oraz najważniejsze wydarzenia z najnowszej historii powszechnej, z uwzględnieniem głównych osiągnięć w dziedzinie handlu i przemysłu,
- e) arytmetyka i księgowość kupiecka,
- f) geometria oraz rysunki geometryczne i rysunki maszyn,
- g) swobodny rysunek i modelowanie.

Dodatkowo wprowadzono też naukę korespondencji kupieckiej oraz innych form stylu, z których korzystano w komunikacji przemysłowców i handlarzy. Nauka stylistyki odbywała się w połączeniu z ćwiczeniami praktycznymi oraz nauczaniem języka polskiego i niemieckiego. Obowiązkowymi były również lekcje religii, podczas których uwzględniano wiedzę o różnych obrządkach i dziejach kościoła, co miało niewątpliwy wpływ na wychowanie tolerancji religijnej u dzieci z terenów wielowyznaniowych i wieloetnicznych. Niemalże znaczenie miały też zajęcia z bezpieczeństwa i higieny pracy.

Na każdy poszczególny rok szkolny były układane plany nauczania uwzględniające zapotrzebowania uczniów oraz umożliwiające zdobywanie przez nich niezbędnej wiedzy, której wcześniej nie otrzymali.

Wielki nacisk kładziono w Zakładzie na zachowanie uczniów i dyscyplinę. Statut organizacyjny wyraźnie przewidywał rodzaje kar za naruszenie porządku lub zasad moralności.

Według statutu organizacyjnego, wiek absolwentów Zakładu powinien sięgać co najmniej 16 lat u chłopców i 14 lat u dziewczyn. Ponadto Zakład zobowiązywał się dbać o dalszy los swoich absolwentów, dając im skierowanie do pracy lub udzielając pomocy w założeniu własnego gospodarstwa.

Karol Jabłonowski, pierwszy kurator Zakładu, zmarł w 1885 roku. Nie miał synów, dlatego zgodnie z testamentem hrabiego Stanisława Skarbków, znalazł krewnego z najmłodszej gałęzi rodziny Skarbków. W taki sposób kuratorem Zakładu hrabiego Skarbków został Henryk Stanisław Leon Skarbek (1839–1904), który w 1882 roku przeniósł się do Lwowa, a w 1885 roku objął stanowisko kuratora Zakładu i całkowicie zanurzył się w życie kulturalne Lwowa oraz sprawy odziedziczonej Fundacji Skarbkowej. Doniosłą rolę w dalszych losach Zakładu odgrywała jego żona Aleksandra, aktywna

działaczka Towarzystwa im. Świętej Salomei, która większość czasu spędzała na zamku w Zakładzie troszcząc się o stan szkoły, wyżywienie sierot oraz sama prowadziła zajęcia u dziewczyn. Aleksandra wiedziała wszystko o każdym dziecku, najbardziej zdolnych wysyłała do Warszawy za koszt Fundacji, co prawda „zapisując” je najpierw jako Polaków.

Ostatnim kuratorem Zakładu hrabiego Skarbka był hrabia Fryderyk Franciszek. Wówczas, na początku XX wieku, było to postępowe kapitalistyczne przedsiębiorstwo rolnicze, wartość majątku stanem na 1905 rok sięgała 2,7 mln złotych reńskich. Na rok 1912 różne zawody zdobyło 674 chłopców i 424 dziewczyn. Wszystkich sierot wychowywano w duchu polskiego patriotyzmu. Nawet podczas kryzysu europejskiego lat 30. XX wieku Zakład potrafił przetrwać, nie przerywano również funkcjonowania przytułku dla ubogich. Przytułek i szkoła funkcjonowały do roku 1939.

Statut Zakładu ułożony przez Juliana Czerkawskiego wyprzedzał swój czas. Pierwsi dyrektorzy szkoły rzemiosł obawiali się, iż zbyt wcześnie jest na założenie w Galicji *school of arts*, na co nawet Austria jeszcze się nie odważyła. Takie szkoły były wówczas przywilejem Anglii, Belgii, Francji, oddzielnych kantonów Szwajcarii oraz państw na terenach południowych Niemiec.

Podsumowując, warto podkreślić, iż postępowy pomysł edukacyjny Stanisława Skarbka naprawdę wyprzedził swój czas i swoich współczesnych. Zakres dobroczynności fundatora Zakładu zdumiewa. Z całą pewnością, tylko człowiek o przekonaniach demokratycznych, miłujący swój kraj i mieszkających w nim ludzi, potrafi oddać cały swój majątek dla ubogich i potrzebujących. Warto pamiętać, iż pomysł, na którego realizację musiało upłynąć wiele lat, zrodził się wtedy, kiedy w carskiej Rosji jeszcze funkcjonowała pańszczyzna.

Statut organizacyjny Zakładu dla ubogich i sierot w Drohowyżu znacznie wyprzedzał ówczesny system edukacyjny, jego cele i efekty. Wystarczy wymienić ilość osób, które tutaj wychowywały się i kształciły – około 400 osób rocznie. W Zakładzie skutecznie realizowano cele zarówno pedagogiki wieku, jak i pedagogiki społecznej oraz pedagogiki zawodowej. Wychowankowie zdobywali należyte wykształcenie ogólne oraz zawodowe, tutaj przebiegał proces ich socjalizacji. Właśnie tutaj była dokonana próba rozwiązania trudnego zadania, polegającego na równoległej edukacji

dzieci i osób starszych, odnalezienia punktu styczności między dzieciństwem a dojrzałością. Wiadomo, iż Zakład w Drohowyżu nie zdołał zrealizować zadeklarowanego programu edukacyjnego w całości, niemniej niewątpliwie mógł służyć za wzorzec dla podobnych instytucji nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie Wschodniej. Ponadto Zakład hrabiego Stanisława Skarbka dla ubogich i sierot w Drohowyżu był znakomitym przykładem edukacji opartej na tolerancji wobec wielowyznaniowości i wieloetniczności właściwych terenom Galicji, na których powstał, pomyślnie funkcjonował oraz pozostawił po sobie dobry ślad zasługujący na szczególne badania w różnych dziedzinach nauk społecznych i humanistycznych, w różnych obszarach kultury i edukacji oraz specyfiki ich funkcjonowania na pograniczach kultur i narodów.

BIBLIOGRAFIA

1. Czerkawski J., 1875, *Powody i uzasadnienia postanowień zawartych w statucie organizacyjnym dla Zakładu sierót i ubogich w Drohowyżu z dnia 17. Marca 1875 r.* [w:] *Dokumenta Fundacyi Stanisława hr. Habdank Skarbka tworzącej Zakład sierót i ubogich w Drohowyżu*, Lwów.
2. Lewicki B., 1911, *Fundacya Stanisława hr. Skarbka w Drohowyżu. Sprawozdanie*, Lwów.
3. Starkel J., 1890, *Zakład Drohowyżki. Kilka wspomnień i uwag*, Lwów.
4. *Statut, 1909, Statut dla Zakładu Stanisława hr. Skarbka w Drohowyżu z dnia 1. stycznia 1843* [w:] *Dokumenta i przepisy organizacyjne Fundacyi Stanisława hr. Skarbka tudzież Fundacyi Władysława hr. Skarbka*, Lwów.
5. Statut organizacyjny, 1875, *Statut organizacyjny dla Zakładu sierót i ubogich w Drohowyżu z dnia 17. Marca 1875 r.* [w:] *Dokumenta Fundacyi Stanisława hr. Habdank Skarbka tworzącej Zakład sierót i ubogich w Drohowyżu*, Lwów.
6. Statut organizacyjny, 1909, *Statut organizacyjny Zakładu sierót i ubogich w Drohowyżu z dnia 26. października 1896* [w:] *Dokumenta i przepisy organizacyjne Fundacyi Stanisława hr. Skarbka tudzież Fundacyi Władysława hr. Skarbka*, Lwów.

SUMMARY

The Count Stanisław Skarbek Foundation in the Context of Borderland between Cultures and Nations

The article highlights the history of the establishment and functioning of the charitable institution founded on Count Skarbek's own initiative in the territory of the borderland. The research shows that during the whole period of the existence of this institution both Polish and Ukrainian children were brought up and taught there, acquired professions and even got qualified medical care if it was needed. The statute of the institution set aims and the main principles of its activity. The leading function was to provide shelter to the poor and orphans, examine them and give professional training. The education of children was based on religion, but work was the main component of it.

OVERCOMING MENTAL BORDERLANDS – LATIN AMERICANS AND THE FORMATION OF COMMON MEMBERSHIP IN THE USA

Once placed in a foreign country, people attempt at defining themselves and their position. They try to embrace the foreign surrounding and new conditions of existence by referring to those elements that are recognized by them and which are on many occasions analogous to components of their original cultures. A part of this effort is also supported by the country of residence as one of the assignments that arises before a modern state is to organize a life within its boundaries in such a way that undertaken solutions are suitable for all the citizens (both those who constitute the legislative body and those who are obliged to respect the federal regulations) and adopted policies respond to social demands and expectations. In order to guarantee social stability and further cultural development a state is also responsible for citizens' integration and this issue acquires special validity if it comes to newly arrived immigrants. [Idler 2007.]

The concern becomes more pressing if a state has to grapple with the so-called “permanent immigrants” who have been marginalized socially, culturally, racially and economically. José Enrique Idler, however, notices that the

problem is even more complicated: “They are members of a given unit, sometimes even in equal terms with other citizens from a formal point of view. Culturally and economically, however, these members have limited access to resources that should in principle be open to all citizens. This situation creates the insular minorities...”. [*ibidem*]

This is also true in the case of the Hispanics in the United States of America. All of them believed that expectations and requirements that so far had not been satisfied in particular mother countries would eventually meet fulfillment. This assumption was based on the idea that one of America’s best assets – diversity – which could not be overcome and which justifies the presence of democracy based on plurality and multiculturalism will, paradoxically, serve the purposes of various minorities.

However, a great majority of Latin Americans who arrived at the United States in the first wave of massive immigration suffered psychological disturbances which resulted from difficulties of an adaptation process. [Stavans, 1995] Confused by their sudden mobility and clashing with a different culture, they tried, yet unsuccessfully, to make sense of a foreign (and in many cases even hostile) environment.

This was due to two major reasons, the first of which was partly articulated by Samuel Huntington in his work *Who Are We? The Challenges to America’s National Identity*. Namely, he assumes that the massive inflow of Latin American immigrants and their inefficient integration into the mainstream will eventually lead to the bifurcation of American culture. [Huntington 2004] This constatation is also shared by the authors of the National Survey of Latinos issued in 2002 who observe that “Hispanics see themselves more as having separate and distinct cultures based on the country of origin rather than sharing a single culture as Hispanics or Latinos.” [Brodie et al. 2002] Focusing on that one could draw a conclusion that the Hispanic group would not manufacture a parallel culture but rather a set of subnational cultures and identities. [Idler 2007 Idler 2007]

To comprehend the reasons why the Hispanic minority in the United States has remained reluctant to the process of complete assimilation and why it has decided to retain an essential part of its original Latin American culture, one thing must be taken into consideration. A great number of Latin Americans who appeared in the USA after the massive flow of immigrants in the 1960s

and on were prompted not by a will but by a necessity. Many of them headed for better economic opportunities leaving families behind and many treated the United States as a shelter from the tyrannical regimes of their homelands.

The problem of Latin Americans in the United States seems to be momentous for two reasons. Firstly, some of them claim their origin dating to the pre-Colombian period, so from before “the encounter” by Europeans, which make them the legitimate successors and proprietors of the land. Secondly, the number of Latin Americans in the United States constantly increases making them nowadays the largest minority group in the country.¹

Constituting a major group in the country, Latin Americans assume the role of a strategic partner who would change the structure of population and its character from within the state. Definitely, the changes are required in order to diminish discriminatory treatment and estrangement. But to act effectively and in a purpose-oriented way, the mentioned minority have had to prepare a plan of action, which had necessitated some kind of self-reflection. This, in turn, included revision of traits contributing to the self-understanding and self-perception at a given moment of time and in the future, which aimed at modifying its self-image both in their own eyes and in the eyes of the rest of the US population.

The second reason, in turn, was connected with the Hispanics’ negative response to the (inadequate) policy of classification implemented by the American government, which requires a more profound analysis, taking into consideration the fact that the act of classification is of utmost importance as it contributes toward generating, merging and strengthening identities. The process of classification in itself presupposes the existence of membership that is crucial from psychological and sociological perspectives since it is a part of general knowledge that membership plays a significant role in defining who we are and to which place we belong. Idler notices that those two elements (identity and membership) are tightly correlated: “To have an identity is to possess an understanding of who I am, indicated by the sort of characterization that makes me a member of a group.” [Idler 2007]

¹ According to the projections from the U.S. Census Bureau, the group will represent nearly 30% of the overall population in 2060. See online: <<http://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>>, [Access: 28.07.2016].

This significance appears also to be realized by policy-makers and society, which is observed in the definition of a Hispanic/Latino issued by Federal Standards delineating a Hispanic/Latino as a “person of Mexican, Puerto Rican, Cuban, Central or South American or other Spanish culture or origin regardless of race.” [OMB 1977] The policy, however, exposes the government’s fallacy in relation to an isolated category of Hispanic population as it aims at constituting a sort of imagined community² based on membership in racial and ethnic groups which is fallibly thought to be central to members’ identities. [Idler 2007] This stance is advocated by Alejandro Portes and Rubén Rumbaut who notice that immigrants representing the Latin American population find it difficult to identify with the category proposed by governmental agencies and, in many cases, to assimilate with those who also become Hispanics in the United States:

Colombian immigrants certainly know that they are Colombian and Mexicans that they are Mexican; what they probably do not know when they arrive in the United States is that they belong to a larger ethnic category called Hispanics. Colombians, Mexicans, Cubans, and other immigrant groups from Latin America are generally aware that they share common linguistic and cultural roots, but this fact seldom suffices to produce a strong overarching solidarity. National experiences are too divergent and national loyalties too deeply embedded to yield to this supranational logic. [Portes, Rumbaut 1996]

Therefore, the Hispanic group cannot be the proper recipient of introduced measures which could serve to bring integration and multicultural equilibrium. Yet it should be mentioned that even though the classification conducted by the state is decidedly simplified since in that form it helps solely to monitor civil rights in relation to the group without revealing much about the minority’s attitudes, it had far-reaching consequences for the whole society.

Effective implementation of governmental policies and programs requires a clear understanding of Hispanic/Latino identity. So far so little has been done to comprehend that group and it seems that the federal authorities, the

² The concept of “imagined community” was coined by Benedict Anderson in 1983 and refers to a community as being a socially-originated construct. Anderson claims that nations are imagined due to the fact that one cannot get to know most of their fellow-members; there is only a mental image of the communion.

American people or Hispanics themselves do not know who they are. [Gracia 2000] This situation is noticeable in the fact that the federal standards classify people of various nationalities as one type regardless of their particular cultures. The minority, one can say, is positioned at the level of indeterminacy, which means that the group's membership cannot be clearly determined and the group itself does not possess some of the traits that are attributed to it by the state authorities. The status of the group may change, which demands a better understanding from the government and the group members themselves.

As the Hispanic minority is increasing in number and, as a result, in political and economic power, there appears the pressure of responding in a coherent way to the structure of American politics. By the policy of classification, the federal authorities provide newcomers with proper tools for identity-forging and uncover those areas which can be arranged. It would be even more precise to say that whether the policy is good or bad it pushes groupings at which it is targeted into particular directions. This might serve as a starting point for the discussion about the crucial matter of the sense of belonging.

While considering the Hispanic minority, it is vital to look closer at and compare two kinds of membership which, as indicated by Idler, are prevailing, namely, nationality and Hispanicity. The two kinds of membership, which are supposed to create a new quality, are differentiated with respect to the degree of relevance.

In relation to the first of them Idler argues that it is national membership that is pervasive which means that nationality grants the sense of commonality providing traits that are important for somebody's self-understanding. He says: "I am suggesting that national membership is generally basic because many of the essential traits Latin Americans (and Americans) use to characterize themselves are precisely the traits that make them members of a national group, which has a corresponding state." [Idler 2007] In other words, members belong to a national community characterized by a definite history, morals and practices which give direction and meaning to their lives.

Even though national membership has a higher degree of relevance, [*ibidem*] Hispanicity cannot be thoroughly discredited. In order to be visible and recognized Hispanics have to present their identifiable membership in the standardized category proposed by the government. They have to organize the

sphere granted them by the state institutions and to establish their presence within the context of American interest group politics. This might be achieved by subsuming particular national identities within a broader identity, Hispanic identity. [Torres 1998]

Hispanics have always been aware of the great distinctions that separate them and the challenges connected with finding common ground. There is something tremendously significant about being a Hispanic (manifesting common identity in a form of shared properties) and that it is essential for defining personhood for “if there are no properties that are shared in common by all Latinos and if we cannot know what they are, then this poses a fundamental difficulty for the understanding of who we are.” [Idler 2007]

Moreover, there are considerable parallels between the process in which national identities have been formed and the one whose outcome is Hispanic identity. Definitely one of the analogies is that the processes have at least two core elements: first, basic forms of collective identity, such as social and religious practices, language, legends and so forth and second, the agent responsible for identity making which in modern nations is associated with a political unit, a state. [*ibidem*] The second element represents a top-down direction, contrary to the former one which embodies a bottom-up way of shaping identity.

In traditional circumstances, the initiative of forming the identifiable group was taken by those who stayed at the roots of the future nation; the enterprise of identity-creation was undertaken from the bottom and engaged shared properties as the building blocks of identity. In the case of Latin Americans in the USA, the project was undertaken and promoted by intellectual elites that operated on the mental sphere and provided philosophical fundamentals for them to function arm to arm with the Anglos.

The solution appeared not to be so complicated and the Hispanics decided to resort to the intimate relation between politics and art. [Stavans 1995] The strategy was to visualize and verbalize the internal and external plight that Latin Americans were undergoing. The Hispanic “outcry” is in literature, music and art – generally in all possible means. Feeling a sense of historical mission and being aware of the fact that the US population is still in the process of becoming, modification, it became a priority to reject the exploitation of the community by single entities, degeneration of values and corruption of

human life. This approach gave rise to the aesthetics of resistance comprehended as a negation of dominated-dominator relations. [*ibidem*]

To be completely successful the whole group has to engage. In other words, the search for identity cannot be confined solely to the philosophical context, but it requires also adjustments both in the culture of the arrived Latin Americans and the one characterizing the Anglo representatives. People for the sake of private as well as mutual goals decide to forge an alliance fostering the bonds of solidarity and sympathy between fellow members. Only a concerted effort can bring the Hispanic minority liberation from frames imposed by the hosting culture and as Jorge J. E. Gracia says: “True liberation must go deeper and adopt the cultural perspectives and conceptual categories of those who are to be liberated. [...], the Latin Americans [...] must be allowed to speak for themselves and in their own terms. It is their identity that is at stake, and any understanding of that identity must come from within.” [Gracia 2000]

It is fitting here to refer again to Idler who notices that history is composed of narratives about certain events and people that are shaped by those who present them by means of categories. He accentuates that categories or changing social circumstances tend to modify the content of the story and one of the most influential generators for the categories is in this case the administrative apparatus of the American state. [Idler 2007] The upshot is then that the notion of historical relations of the category of “Hispanic” cannot be regarded autonomously from a political dimension.

Different forms of expression ranging from literature to popular music focused on contributing to a new narrative (connected with the emergence of a new category labeled as “the New Hispanic”) embracing traits that are points of reference in the identity-making process. It envisaged providing the minority with what one can call “a common identity” and guaranteeing recognition among mainstream citizens through internalizing the governmental identification of Hispanicity by Hispanics themselves.

Juxtaposing all the presented arguments, the actions undertaken by Hispanic minority members would be definitively more comprehensible for observers of cultural changes of the United States and one obvious conclusion would haunt the mind – that Hispanics do not wait passively for what the life and federal authorities can offer them, but they cautiously choose and direct

their way so as to escape marginalization and be incorporated into the United States' population without evoking its rejection.

When analyzing the history of the United States and their peoples, one could point out two considerable issues upon which the alteration of the nation is based – two clashes of people representing dissimilar realities. The first, which has not finished yet, is connected with the white-black opposition. The other (in some respects overlapping with the previous one) pertains to the antagonism between Anglos and Latin Americans. Even though this varied composition has accompanied the history of the USA for centuries, it has not been stabilized qualitatively and quantitatively. Immigration has not decreased and the idea of the land guaranteeing success and prosperity still lives in the memory of people who cannot enjoy public recognition and equality.

Therefore, the attempt to rearrange the structure of privileges and modify the nature of interracial and interethnic relations has been made by Hispanics who affect the culture in the United States making it a familiar environment for both the representatives of Anglo culture and descendants of Latin America. In this process the minority members refer to literature which, among many expressions of culture, is regarded as the one most politically engaged. It is primarily about conveying an ideological message to the population of the United States, thus addressed not solely to the Hispanics, but also to the Anglos who reading about the Hispanic minority have the opportunity to comprehend and, in a further perspective, accept the group. In this approach a simple mechanism is recognized – the segment of population that so far has been rejected becomes familiar (or tamed) and it is no longer a source of terror. This poses a shift from the state of isolation towards embracement into the United States culture. [Stavans 1995] It seems that Hispanics deliberately attempt to infiltrate the system and promote the revaluation of Hispanic culture in order to expose what it has to offer. [*ibidem*]

BIBLIOGRAPHY

1. Gracia J.J.E., 2000, *Hispanic/Latino identity: A Philosophical Perspective*, Malden, Blackwell Publishers.
2. Huntington S., 2004, *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*, New York, Simon & Schuster.
3. Idler J.E., 2007, *Officially Hispanic: Classification Policy And Identity*, Lenham, Lexington Books.
4. Portes A., Rumbaut R., 1996, *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley, University of California Press.
5. Stavans I., 1995, *The Hispanic Condition: Reflections on Culture and Identity in America*, New York, Harper Perennial.
6. Torres G., 1998, *The Legacy of Conquest and Discovery: Meditations on Ethnicity, Race and American Politics*, [w:] Bonilla F. (red.), *Borderless Borders: U.S. Latinos, Latin Americans, and the Paradox of Interdependence*, Filadelfia, Temple University Press, s. 153–168.
7. Brodie M. (et al.), 2002, *2002 National Survey of Latinos*. Report prepared by the Hispanic Center and Kaiser Family Foundation.
8. Race and Ethnic Standards for Federal Statistics and Administrative Reporting (Statistical Directive No. 15) opracowane i wdrożone przez OMB (Office of Management and Budget – Biuro ds. Zarządzania i Budżetu Białego Domu) 12 maja 1977.

STRESZCZENIE

Pokonywanie granic mentalnych – Latinoamerykanie i tworzenie się wspólnoty członkowskiej w USA

Niniejszy artykuł stanowi próbę zwrócenia uwagi na kulturowe mechanizmy tworzenia wspólnoty oraz poczucia przynależności wśród członków grupy wyszczególnionej w oparciu o kryterium panetniczności. Główne rozważania koncentrują się tu na przykładzie mniejszości latynoskiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki, która w wielu aspektach życia społecznego i politycznego umiejscowiona jest na pograniczu dwóch kultur (państwa pochodzenia i państwa aktualnego zamieszkania) i która przez wzgląd na niedostateczny proces asymilacyjny doświadczała, i doświadcza dyskryminacji. Artykuł opisuje działania państwa warunkujące współistnienie na danym terytorium różnych segmentów społeczeństwa zróżnicowanego m.in. rasowo, etnicznie

czy narodowościowo oraz przybliżyć obszary aktywności przedstawicieli wspomnianej mniejszości w odpowiedzi na zaproponowane przez instytucje administracji amerykańskiej rozwiązania.

KARTA DUŻEJ RODZINY — KROK W STRONĘ KULTURY

Karta Dużej Rodziny stanowi jedno z rozwiązań polityki rodzinnej, wykorzystywane przez samorzady terytorialne różnego szczebla, uprawniające rodziny wielodzietne do korzystania z szeregu ulg, zniżek i zwolnień z opłat za korzystanie z wybranych usług i przy zakupie towarów u niektórych sprzedawców (włączonych w realizację programu). Jej wprowadzenie spełnia istotne cele o charakterze demograficznym, finansowym, ekonomicznym i społecznym. Z tytułu posiadania karty jej beneficjenci otrzymują zniżki, ulgi lub zwolnienia z opłat, między innymi podczas korzystania z usług instytucji kultury, sportu i rekreacji czy też usług komunikacyjnych, integracji środowiskowej, zdrowotnych lub innych komercyjnych, a również przy zakupie niektórych towarów. Najczęściej Karta Dużej Rodziny wpisuje się w realizację szerszych samorządowych programów i strategii rozwoju. Niniejszy artykuł poświęcony został problematyce rodzin wielodzietnych, korzystania przez nich z dóbr kultury w kontekście ogólnopolskiego programu Karta Dużej Rodziny.

Rodzina (biologiczna) w statystyce według metodologii przyjętej dla NSP 2002 i 2011 roku w Głównym Urzędzie Statystycznym definiowana jest jako „dwie lub większa liczba osób, które są związane jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub jako rodzic i dziecko. Tak więc, rodzina obejmuje parę bez dzieci lub parę z jednym lub większą liczbą dzieci, albo też samotnego rodzica z jednym bądź większą liczbą

bą dzieci” (GUS, *Gospodarstwa domowe i rodziny*, 2002). Według OECD „rodzina w gospodarstwie domowym jest określana jako członkowie gospodarstwa domowego, którzy są spokrewnieni do pewnego stopnia, przez krew, adopcje bądź małżeństwo [Rodzina, online, <<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=937>>, dostęp: 20.09.2015].

Idea wprowadzenia Karty Licznej Rodziny powstała we Francji. Nazwa wywodzi się od francuskiego terminu (Karta Licznej Rodzin – *Carte Famille Nombreuse*). Zrodzona w duchu egalitaryzmu już w 1921 roku uprawniała tamtejsze Duże Rodziny do korzystania z ulg i udogodnień. Tak jest i dziś. Państwo pomaga rodzinom wielodzietnym w codziennym życiu, uprawniając do zniżek komunikacyjnych. Każda z nich, posiadając sześcioro dzieci liczy może w przypadku połączeń kolejowych na 75% zniżkę, przy pięciorgu dzieci na 50% zniżkę. Mając czworo lub troje dzieci to odpowiednio 40% lub 30% ulgi komunikacyjnej. W Polsce stosowane są różne określenia (na przykład: Karta Dużej Rodziny, Duża Rodzina w Żorach, Karta Dużej Gdańskiej Rodziny, Dwa plus Trzy i Jeszcze Więcej we Wrocławiu, Rodzina +4 w Piotrkowie Trybunalskim i Radomsku, Rodzina 5+ w Płońsku i wiele innych). Najczęściej Karta Dużej Rodziny jest elementem – jednym z kilku – realizacji szerszych samorządowych programów i strategii rozwoju (na przykład: programu rozwoju społecznego, włączenia społecznego, polityki prorodzinnej). Ze względu na podmiot realizujący oraz zasięg terytorialny wyróżnić można karty:

- a) samorządu szczebla podstawowego (gminnego, miejskiego oraz powiatowego),
- b) samorządu regionalnego (województwa),
- c) ogólnokrajowe.

W Polsce, pierwszymi miastami, które wprowadziły Kartę Dużych Rodzin były Wrocław, Grodzisk Mazowiecki, Tychy i Sandomierz (w 2005 roku). Obecnie to 220 samorządów zaangażowanych w budowę programu pomagającego Dużym Rodzinom w codziennym życiu i przede wszystkim ułatwionym dostępie do kultury, komunikacji miejskiej i obiektów sportowo-rekreacyjnych [Karta Dużej Rodziny, online, <<http://duzarodzina.pl/karty-duzych-rodzin>>, dostęp: 20.09.2015].

Ogólnopolska Karta Dużej Rodziny (KDR) została przyjęta Uchwałą Nr 85 Rady Ministrów z dnia 27 maja 2014 roku w sprawie ustanowienia rządowego programu dla rodzin wielodzietnych oraz rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 27 maja 2014 roku w sprawie szczegółowych warunków realizacji rządowego programu dla rodzin wielodzietnych (Dz. U. poz.755). Uchwała i rozporządzenie weszły w życie w dniu 16 czerwca 2014 roku. Natomiast w dniu 22 grudnia 2014 roku. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej podpisał ustawę o Karcie Dużej Rodziny. Ustawa weszła w życie 1 stycznia 2015 roku.

Cel wprowadzenia Karty Dużej Rodziny

W Polsce jest 627 tysięcy rodzin z co najmniej trojgiem dzieci, to aż 3,4 mln dzieci i ich rodziców i opiekunów. To właśnie dla nich rząd ustanowił program dla rodzin wielodzietnych, którego celem jest promowanie modelu rodziny wielodzietnej i jej pozytywnego wizerunku, umacnianie i wspieranie oraz zwiększanie szans rozwojowych i życiowych dzieci wychowujących się w takich rodzinach. Oczekuje się więc, że karta i związane z nią uprawnienia mają spełniać następujące cele:

- a) demograficzne: zachęcić potencjalnych rodziców, mieszkających na terenie obowiązywania karty, do posiadania kolejnych dzieci,
- a) finansowe: zachęcić rodziny wielodzietne (lub planujące posiadanie większej liczby dzieci) do zamieszkania lub pozostania w mieście lub gminie. Staranie się o zahamowanie trendów depopulacyjnych w danej gminie czy powiecie w dużym zakresie wiąże się z troską o zapewnienie jak największych wpływów podatkowych do lokalnego budżetu),
- c) ekonomiczne: wspierać budżety rodzin obciążonych kosztami utrzymania wielodzietnej rodziny – zwiększyć popyt na lokalne usługi i dobra – dzięki ulgowym warunkom korzystania dla dużych rodzin. W ten sposób można dążyć do poprawy kondycji lokalnych podmiotów gospodarczych włączonych do programu KDR,
- d) społeczne (w tym wyrównywanie szans): umożliwić integrację dużych rodzin zarówno ze społecznością lokalną (poprzez na przykład udział w lokalnych inicjatywach kulturalnych czy sportowych), jak

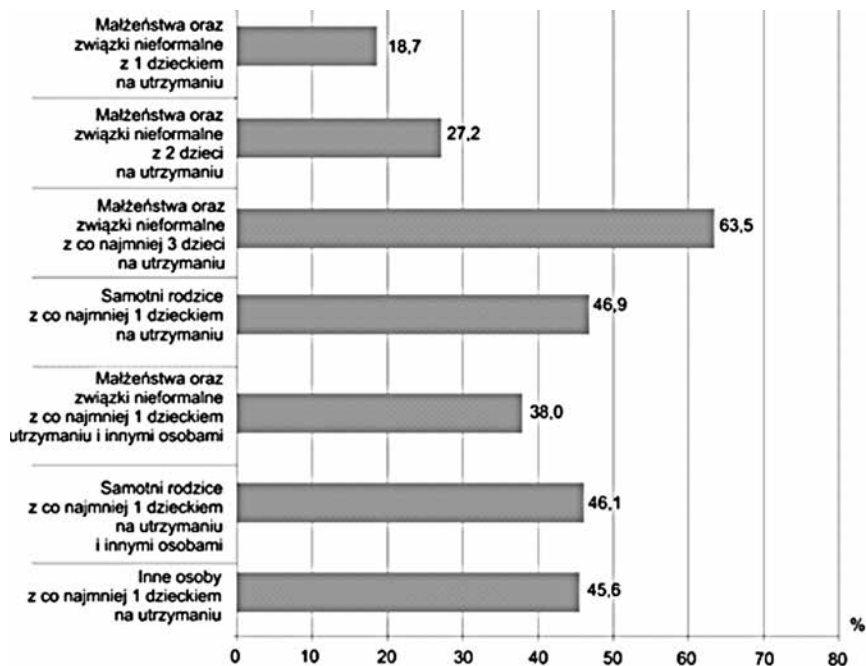
i samych rodzin wielodzietnych, ale też wewnętrzne zespolenie każdej z tych rodzin (na przykład przez umożliwienie wszystkim jej członkom wspólnego spędzania czasu na rekreacji czy uprawianiu sportu),

- e) wizerunkowe: podnieść prestiż rodzin wielodzietnych w społeczności lokalnej, przez podkreślenie ich znaczenia i dostrzeżenie problemów (na przykład ograniczonych możliwości korzystania z lokalnych usług) – podnieść prestiż władz samorządowych, jako przywódców lokalnej społeczności, dbających o rodziny i zaspokojenie ich potrzeb (wizerunek gminy czy miasta przyjaznych rodzinie),
- f) uzupełniający (subsydiarny): wypełnić lukę w krajowej polityce wobec rodzin wielodzietnych; uzupełnić braki w rozwiązaniach polityki rodzinnej rządu. Żaden z powyższych celów nie jest autonomiczny. Wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają.

Badania przeprowadzone przez GUS w 2011 roku dostarczają wielu danych na temat warunków życia rodzin w Polsce. Ponad 63% rodzin z trójką i więcej dzieci nie stać na tygodniowy wyjazd wakacyjny raz w roku.

Wśród gospodarstw rodzinnych z co najmniej jednym dzieckiem na utrzymaniu ponad 6% z nich zgłaszało brak podstawowego sprzętu rekreacyjno-sportowego dla dzieci. Taki sam odsetek gospodarstw rodzinnych z co najmniej jednym dzieckiem na utrzymaniu nie był w stanie, z powodu braku pieniędzy, zapewnić swoim dzieciom zabawek i gier popularnych wśród rówieśników. Gospodarstwa z jednym i dwojgiem dzieci w podobnym stopniu rezygnowały z zakupu sprzętu rekreacyjno-sportowego (odpowiednio 4,4% i 5,8%), jak z zakupu zabawek oraz gier (odpowiednio 4,3% i 5,1%). W gospodarstwach rodzinnych z trojgiem dzieci i więcej, udział rezygnujących z zakupu sprzętu rekreacyjno-sportowego i zabawek oraz gier by większy i wynosił odpowiednio 12,9% i 14,7%.

Wykres 1. Brak możliwości wysłania wszystkich dzieci na przynajmniej tygodniowy wypoczynek raz w roku w procentach (%) gospodarstw rodzinnych

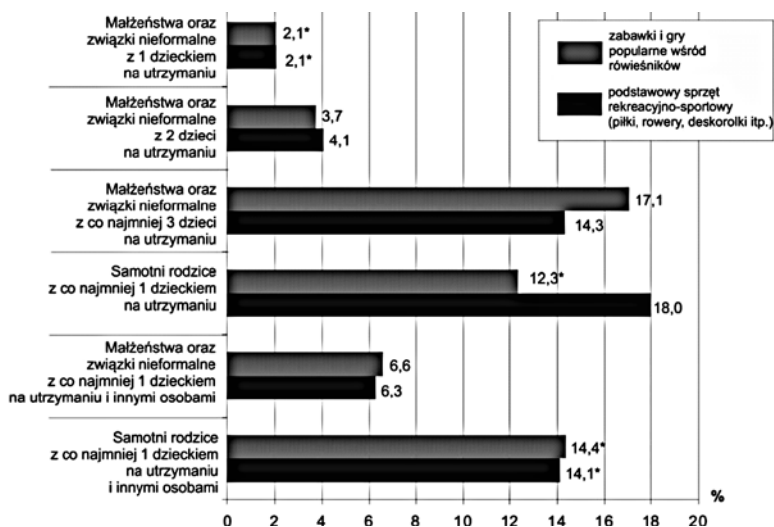


Źródło, [online]: <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce,13,1.html>>, [dostęp: 20.09.2015].

Największy problem w zapewnieniu dzieciom zabawek i gier miały małżeństwa (oraz związki nieformalne) z trojgiem dzieci i więcej – ponad 17%. Jak wynika z danych GUS, małżeństwa bez dzieci były w 2013 roku w najlepszej sytuacji materialnej. Ich dochód na jedną osobę w gospodarstwie domowym był o 44,2% większy od średniego krajowego dochodu. W najgorszej sytuacji znajdowały się małżeństwa i żyjący w związkach nieformalnych posiadający troje i więcej dzieci. Dochód na jedną osobę był w takich gospodarstwach o 39,1% niższy od średniego krajowego dochodu. Jednak to w tej grupie sytuacja materialna poprawiła się najbardziej. W porównaniu z 2012 rokiem widać jednak poprawę sytuacji materialnej wszystkich rodza-

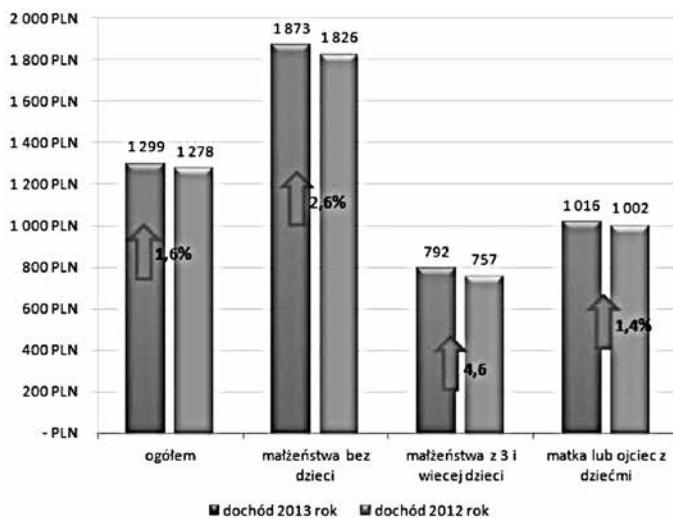
jów gospodarstw domowych. Wzrosły nie tylko dochody nominalne, ale także i realne, czyli liczone z uwzględnieniem wpływu inflacji. Ceny towarów i usług wzrosły w 2013 roku średnio o 0,9%, podczas gdy wzrost dochodów był większy. W stosunku do 2012 roku procentowo najbardziej poprawiła się sytuacja materialna rodzin z trojgiem lub większą liczbą dzieci (wzrost dochodu na osobę o 4,6%) i małżeństw bez dzieci (o 2,6%). Matki i ojcowie samotnie wychowujący dzieci osiągnęli dochody o 1,4% wyższe niż w roku poprzednim. Ogółem wzrost dochodów na osobę wyniósł 1,6% w stosunku do 2012 roku.

Wykres 2. Brak posiadania przez dziecko podstawowego sprzętu rekreacyjno-sportowego oraz zabawek i gier w procentach (%) gospodarstw rodzinnych



Źródło, [online]: <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce,13,1.html>>, [dostęp: 20.09.2015].

Wykres 3. Przeciętny miesięczny dochód na jedną osobę w gospodarstwie domowym



Źródło: GUS. Dochody i warunki życia ludności Polski [raport z badania EU-SILC 2013].

Kolejne badania CBOS przeprowadzone w 2015 roku prezentują wydatki jakie ponoszą rodzice na edukację swoich dzieci. Kwota 828 złotych to wydatek w przeliczeniu na jedno dziecko, jakie ponieśli rodzice na zaspokojenie potrzeb wynikających z rozpoczęcia nowego roku szkolnego 2014/2015, przeciętnie 360 złotych w przeliczeniu na jedno dziecko kosztowały rodziców w ubiegłym roku podręczniki szkolne. Z kolei 262 złote wydali rodzice na zakup ubiorów szkolnych dla jednego dziecka – to o 7 % więcej niż w roku 2013 (CBOS, Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2014/2015 [online, <http://media.wix.com/ugd/9ed5b0_2f7b8114e16c-4a24bb6c2bec2833c244.pdf>, dostęp: 20.09.2015]).

Według danych GUS w 2014 roku zasięg ubóstwa skrajnego wśród dzieci i młodzieży poniżej 18 roku życia osiągnął około 10%, a osoby w tym wieku stanowiły prawie jedną trzecią populacji zagrożonej ubóstwem skrajnym. Grupę najbardziej zagrożoną ubóstwem skrajnym stanowiły rodziny wielodzietne. W 2014 roku poniżej minimum egzystencji żyło około 11% osób w gospodarstwach małżeństw z trójgiem dziećmi oraz około 27% osób

w gospodarstwach małżeństw z czworgiem lub większą liczbą dzieci na utrzymaniu.

Jak pokazują badania nie zawsze rodziny, zwłaszcza wielodzietne, mogą same normalnie funkcjonować, jeśli chodzi o zapewnienie odpowiednich warunków finansowych. Może to wynikać z faktu, że w rodzinach wielodzietnych bardzo często jedynie jeden rodzic ma możliwość zarobkowania. Z tego powodu pozyskiwane środki finansowe bywają niewystarczające do zapewnienia odpowiedniego poziomu życia wszystkim członkom rodziny. Karty Dużej Rodziny mogą stać się istotnym elementem polityki rządu oraz samorządów, ułatwiającym dużym rodzinom codzienne życie i pozostawiającym w rodzinnych budżetach nieco więcej pieniędzy.

Posiadacze Karty Dużej Rodziny mogą korzystać z oferty w ponad 10 tysięcy miejsc zgłoszonych przez ponad tysiąc firm i instytucji z całej Polski (milionowa karta została wydana w maju 2015 roku). Karta przysługuje niezależnie od uzyskiwanych dochodów rodzinom z co najmniej trojgiem dzieci:

- a) w wieku do 18 roku życia,
- b) w wieku do 25 roku życia, w przypadku gdy dziecko uczy się w szkole lub szkole wyższej,
- c) bez ograniczeń wiekowych, w przypadku dzieci legitymujących się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności.

Spersonalizowana karta wydawana jest bezpłatnie każdemu członkowi rodziny wielodzietnej spełniającej ww. warunki. Rodzice, przez których rozumie się także rodziców zastępczych lub osoby prowadzące rodzinny dom dziecka, mogą korzystać z karty dożywotnio, dzieci – do 18 roku życia lub do ukończenia nauki w szkole lub szkole wyższej, maksymalnie do osiągnięcia 25 roku życia. Osoby posiadające orzeczenie o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności otrzymują kartę na czas trwania orzeczenia o niepełnosprawności. Jeśli w chwili składania wniosku rodzina nie ma na utrzymaniu co najmniej trojga dzieci spełniających wymienione wyżej warunki, Karta Dużej Rodziny nie będzie przysługiwała żadnemu z jej członków. Rodzice, którzy nabyli uprawnienia wynikające z programu, nie tracili tych uprawnień, chyba że sąd odebrał im władzę rodzicielską lub ją ograniczył poprzez umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej.

Karta Dużej Rodziny posiada jeden, obowiązujący na terenie całego kraju, wzór. Ma wymiary 54 × 85,6 mm – a zatem wielkością odpowiada na przykład karcie bankomatowej. Na Karcie zamieszczone zostanie imię, nazwisko oraz numer PESEL. Oprócz tego podany zostanie termin ważności Karty i skrót KDR pisany Braille'm, posiada również stosowne zabezpieczenia chroniące przed sfalszowaniem dokumentu. Spersonalizowana karta wydawana jest bezpłatnie każdemu członkowi rodziny wielodzietnej spełniającej ww. warunki. Aby otrzymać Kartę Dużej Rodziny należy złożyć wniosek w gminie odpowiadającej miejscu zamieszkania.

Zdjęcie 1. Wzór ogólnopolskiej Karty Dużej Rodziny



Źródło, [online]: <www.rodzina.gov.pl>, [dostęp: 20.09.2015].

W praktyce Karta Dużej Rodziny zapewnia zniżki przy zakupie jedzenia, kosmetyków, odzieży, obuwia, książek, zabawek czy paliwa. Obniża także koszty rachunków za usługi telekomunikacyjne czy bankowe. Pozwala na tańsze przejazdy pociągami i komunikacją publiczną w wybranych miejscowościach ale... **przede wszystkim do korzystania z szerokiej oferty kulturalnej.** Blisko 300 instytucji kulturalnych – kin, teatrów, muzeów, galerii sztuki, filharmonii i oper włączyło się do programu Karty Dużej Rodziny. Posiadacze karty uprawnieni są do darmowych wejść do wszystkich parków narodowych na terenie całej Polski. Zniżki mogą oferować nie tylko instytucje publiczne, ale również przedsiębiorcy prywatni, którym program daje szereg korzyści oraz prestiż, a także możliwość pozyskania grupy lojalnych

klientów. Przystępując do programu zyskują również prawo do posługiwania się znakiem „Tu honorujemy Kartę Dużej Rodziny”.

Zdjęcie 2. Logo/znak ogólnopolskiej Karty Dużej Rodziny



KARTA DUŻEJ RODZINY

rodzina.gov.pl

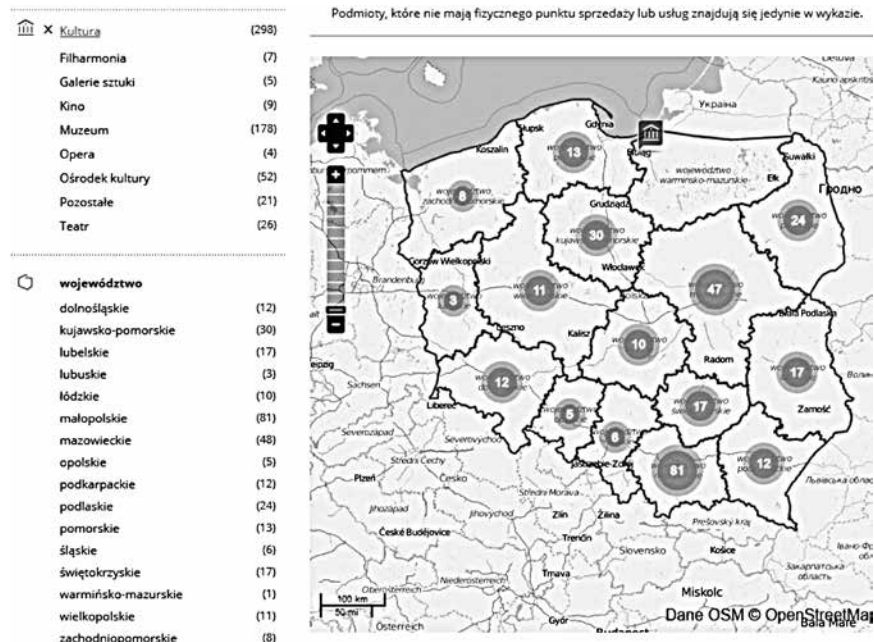
Źródło, [online]: <www.rodzina.gov.pl>, [dostęp: 20.09.2015]

Idea Karty Dużej Rodziny wciąż się rozwija i unowocześnia. Jak się okazuje są to działania korzystne nie tylko dla użytkowników karty, lecz także firm, które chciałyby wziąć udział w projekcie. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej uruchomiło bowiem platformę internetową, dzięki której przedsiębiorcy łatwiej mogą się poruszać w przestrzeni KDR. O co konkretnie chodzi? O nowy Moduł Obsługi Partnera w ramach programu Karty Dużej Rodziny. Jest on dostępny na stronach internetowych: rodzina.gov.pl oraz empatia.mpips.gov.pl, co ułatwia przystąpienie do programu. Firmy lub inne instytucje chętne do udziału w programie muszą jedynie napisać, jakie zniżki chcą zaoferować, a następnie wypełnić e-deklarację. Po uzgodnieniu warunków współpracy, minister lub właściwy wojewoda – w przypadku podmiotów działających lokalnie – podpisuje umowę danym podmiotem. Nowy moduł ułatwia potencjalnym partnerom dołączenie do programu, a także usprawnia pracę jednostek odpowiedzialnych za zawieranie umów z nowymi partnerami.

Kartę Dużej Rodziny prezydent Bronisław Komorowski podpisał 22 grudnia 2014 roku. W chwili ogłoszenia wśród jej partnerów było 130 instytucji kultury. Od tego czasu liczba ta wzrosła do 298. Najwięcej jest ich

w województwach: małopolskim –81, mazowieckim – 47, kujawsko-pomorskim – 30, i podlaskim – 24. [Karta Dużej Rodziny, online, <<https://rodzina.gov.pl/duza-rodzina/wyszukiwanie-partnerow-karty-duzej-rodziny>>, dostęp: 21.09.2015].

Zdjęcie 3. Partnerzy KDR z obszaru kultury i sztuki w podziale na województwa



Źródło, [online], <<https://rodzina.gov.pl/duza-rodzina/wyszukiwanie-partnerow-karty-duzej-rodziny>>, dostęp: 21.09.2015].

Obecnie Karta obowiązuje między innymi we wszystkich Muzeach Narodowych, na przykład: w Krakowie, Gdańsku, Wrocławiu, Szczecinie i Kielcach, w Zamku Królewskim w Warszawie, Centrum Nauki Kopernik, Kopalni Soli Wieliczka, Muzeum Kinematografii w Łodzi, Muzeum Piastów Śląskich w Brzegu, Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie oraz Muzeum Domu Rodzinnym Ojca Świętego Jana Pawła II w Wadowicach. Ponadto ulgi proponują: Opera i Filharmonia Podlaska oraz Opera Krakowska,

a także teatry: im. St. I. Witkiewicza w Zakopanem, Muzyczny im. Danuty Baduszkowej w Gdyni, Stary w Lublinie i Wierszalin w Supraślu. W województwie podkarpackim zniżki obejmują 12 instytucji kulturalnych: Arboretum w Bolestraszcach (50%), Centrum Kulturalne w Przemyślu (50%), Galerię Sztuki Współczesnej w Przemyślu (100%), Filharmonię Rzeszowską (60%), Muzeum Budownictwa Ludowego w Sanoku (25%), Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej (50%), Muzeum Narodowe Ziemi Przemyskiej w Przemyślu (100%), Muzeum Okręgowe w Rzeszowie (50%), a także Muzeum Podkarpackie w Krośnie, Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, Wojewódzki Dom Kultury w Rzeszowie i Teatr im. Wandy Siemaszkowej w Rzeszowie.

Rodziny wielodzietne w Polsce, czyli z trojgiem i większą liczbą dzieci, stanowią 17% ogółu rodzin w kraju – a z dużych rodzin – 33% wszystkich dzieci w kraju. Średnie zarobki rodzin wielodzietnych są wyższe niż mniejszych rodzin – co może świadczyć dodatkowo o zaradności, przedsiębiorczości oraz ich pracowitości. Warto zaznaczyć, że ze względu na większą liczbę osób pozostających na utrzymaniu, rodziny wielodzietne są uboższe od pozostałych polskich rodzin. Dane GUS za rok 2012 wskazują, że duże rodziny wielodzietne stanowią grupę zagrożoną skrajnym ubóstwem. Według treści wspomnianego raportu w 2012 roku, **aż 27% rodzin z** czworgiem i większą liczbą dzieci żyło poniżej granicy ubóstwa [GUS, online, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce>>, dostęp: 21.09.2015].

Zatem nawet niewielkie zniżki będą znaczące dla budżetu rodziny z trojgiem i więcej dzieci. Istotnym jest fakt, że karty przyznaje się nie ze względu na ubóstwo, lecz ze względu na liczbę dzieci. Karta Dużej Rodziny to pierwszy ogólnopolski projekt wspierający rodziny wielodzietne. Dzięki współpracy rządu oraz firm i instytucji każda rodzina z co najmniej trojgiem dzieci, może korzystać ze zniżek i ulg przygotowanych specjalnie dla nich. Karty z gmin odebrało już ponad 332 300 rodzin, a liczba złożonych wniosków o karty zbliża się do 510 tysięcy. W programie Karty Dużej Rodziny uczestniczy już ponad 900 firm i instytucji. Ze zniżek można skorzystać w prawie 8 tysięcy miejsc w całej Polsce. [Duża rodzina, online, <<https://rodzina.gov.pl/>>, dostęp: 21.09.2015].

Karta jest wyrazem świadomości państwa o tym, jak ważną pracę wykonują rodzice wychowując dzieci, wyrazem uznania za tę pracę, a także gestem zwykłej solidarności. Karty Dużej Rodziny mogą stać się istotnym elementem polityki rządu oraz samorządów, ułatwiającym dużym rodzinom codzienne życie i pozostawiającym w rodzinnych budżetach nieco więcej pieniędzy. Wpływają na kształtowanie pozytywnego obrazu licznej rodziny i przekonania, że „duża rodzina, to powód do dumy”.

BIBLIOGRAFIA

1. Ogólnopolska Karta Dużej Rodziny, Uchwała Nr 85 Rady Ministrów z dnia 27 maja 2014 roku w sprawie ustanowienia rządowego programu dla rodzin wielodzietnych.
2. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 maja 2014 roku w sprawie szczegółowych warunków realizacji rządowego programu dla rodzin wielodzietnych (Dz. U. 2014, poz.755).
3. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 grudnia 2014 roku (Dz.U z 2014, poz.1956).
4. Rozporządzenie Ministra Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2014 roku (Dz.U z 2014, poz.1954).
5. Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 roku o Karcie Dużej Rodziny (Dz.U z 2014, poz.1863)
6. Duża rodzina, [online], <<http://duzarodzina.pl/karta-duzej-rodziny/>>.
7. GUS, Warunki życia rodzin w Polsce, [online], <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce>>.
8. Karta Dużej Rodziny, [online], < <http://duzarodzina.pl/karta-duzej-rodziny>>.

SUMMARY

Large Family Card – a step toward culture

Large Family Card is a system of discounts and additional allowances for families with three or more children, both in public institutions and in private companies. Its holders can take advantage of cheaper offer from cultural institutions, recreation centres and book stores throughout the country. Large Family Card provides discounts when buying food, cosmetics, clothing, footwear, books, toys and fuel. Also lowers the cost of bills for telecommunication services and banking. This allows for cheaper train fares and public

transport in some localities but above all, to make use of a wide range of cultural activities. The Card helps therefore big families access to recreation and lowers the cost of everyday life. This article was devoted to the problems of families with many children, using their cultural assets in the context of the national program of Large Family Card.

II.

MIĘDZYKULTUROWE I MIĘDZYNARODOWE WYZWANIA EDUKACJI

NACJONALIZM – PATRIOTYZM – OBYWATELSTWO. WYZWANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Idea wielokulturowości realizowana w krajach zachodnich, kultura pokoju i wartości uniwersalnych, dała się uwieść polityce, zasadzie poprawności politycznej oraz relatywizmu kulturowego i w efekcie mamy do czynienia obecnie z wielokulturowością upolitycznioną i dominacją aksjologii administracyjnej. Uważam, że 70 lat po drugiej wojnie światowej, w procesie niwelowania nacjonalizmu, kształtowania patriotyzmu i obywatelstwa winniśmy być w wyraźnym progresie, a coraz wyraźniej funkcjonujemy w regresie, chociaż miały miejsce pozytywne dokonania w wielu krajach po dokonanych w nich zmianach ustrojowych. Regres, moim zdaniem, przejawia się przede wszystkim „ucieczką” od trudnych pytań, brakiem odpowiedzialności, odpornością władzy na krytykę, zanikiem ufności i poczucia bezpieczeństwa obywateli, rozczarowaniem kształtującą się demokracją itp. W tym kontekście współczesna edukacja stoi przed istotnymi wyzwaniami i koniecznością podejmowania odpowiedzi na wiele pytań, między innymi:

- a) Kto ma być odpowiedzialny za proces kształtowania patriotyzmu i obywatelstwa i znanych od starożytności idei kosmopolityzmu, za kreowanie paradygmatu współistnienia, dialogu i pokoju?

- b) Czy kultura nie została zawłaszczona przez władzę polityczną, spłyconą i wypaczoną przez kulturę masową, czy nie wycofano jej z bycia strażnikiem wartości, zasad, kreowania wzorców patrioty i obywatela?

Chciałbym zauważyć, że współczesny człowiek winien nabyć umiejętność rozumienia i radzenia sobie z takimi zjawiskami, jak: dynamiczna, nieprzewidywalna zmienność, zróżnicowanie kulturowe i wielość wyborów w różnych sferach – dziedzinach życia, indywidualizm, nadmierny konsumpcjonizm, oraz towarzyszące tym zjawiskom niepewność, lęk, ryzyko, niejasność. [Bauman, 2006]

Powyższe zjawiska dotyczą zarówno wymiarów życia społecznego, jak i jednostkowego, zawsze bowiem w kontekst społeczno-kulturowy wpisane jest życie indywidualne, proces indywidualnego kształtowania własnej tożsamości. W społeczeństwach przednowoczesnych wzorce były przewidywalne, określone, kształt tożsamości wpisany w funkcje społeczeństwa, narodu, a zmiany były silnie uwarunkowane, zależności silne, a obecnie, w późnej nowoczesności, zmiany mają charakter indywidualny i wymagają ustawicznych refleksji wobec większych możliwości autokreacji, wydłużonego okresu kształcenia instytucjonalnego, niepewności w kontekście zatrudnienia, zaniku tradycyjnie pojmowanych zawodów itp. Obecnie rozwój człowieka związany jest przede wszystkim z umiejętnością gromadzenia i przetwarzania informacji, umiejętnościami interpersonalnymi, empatycznymi, kreatywnymi i innowacyjnymi. To problem przejścia od linearnego zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego do nieciągłego, epizodycznego, w którym kariera rozumiana jest jako jedna z narracji biograficznych człowieka [Wojtasik, 2005]. Stąd istotne jest rozumienie siebie, zrozumienie i respekt dla odmienności, gdyż to modyfikuje i kształtuje świadomość, niweluje uprzedzenia i negatywne stereotypy. Tadeusz Pilch pisze: „[...] celem ze wszech miar najdonioślejszym współczesnej humanistyki jest wykształcenie u człowieka przyszłej tolerancji dla nieuchronnej i nieusuwalnej odmienności ludzi, kultur, zachowań, wartości. Tolerancji mądrej, zaangażowanej i wymagającej” [Pilch, 2000]. Podkreśla, że różne zdarzenia, z historii i współczesne dowodzą potrzeby zrozumienia i rozumnych wyrzeczeń, uciążliwego dialogu, odważnego przełamywania stereotypów, gdyż bez tego trudno wyobrazić sobie pokój w Europie. Zwraca uwagę na problem nacjonalizmu i przynależności

etnicznej, podkreślając: „Należy dołożyć wszelkich starań, aby nacjonalizm utracił swój złowrogi sens, aby odebrać mu siłę współznaczenia takich cech jak izolacja, wyższość, wykluczanie innych, narzucanie. [...] Nasz wspólny wysiłek dla budowania tolerancji i szacunku dla każdego i dla wszystkich wyrasta z pamięci i lęku” [tamże].

Władysław Bartoszewski w wykładzie inauguracyjnym na Uniwersytecie Warszawskim wskazując na cnoty obywatelskie podkreślił: „Za najważniejszą z tych cnót uznałbym więź z własną społecznością, społeczeństwem, krajem, ojczyzną, przy jednoczesnym poszanowaniu innych społeczności. Ta więź, którą nazywam patriotyzmem, uważam za cenny element tożsamości człowieka, jego zakorzenienia, stabilizacji, jego myślenia o przeszłości i przyszłości. Patriotyzm to też troska o dobro swego miasta i swego kraju, aktywne zachowanie w społeczeństwie, wyrażające się na przykład w udziale w wyborach samorządowych i państwowych, ale także w społecznej kontroli wszelkich władz pochodzących z wyboru. Świadomy patriotyzm wyklucza bierność! Jest bowiem zobowiązaniem, a nie tylko deklaracją, skłania do refleksji nad problemami najbliższego otoczenia i ogólnospołecznymi. Potęguje zdolność do samodzielnego organizowania się i rozwiązywania istniejących problemów w zakresie dopuszczalnym prawem i zwyczajem” [Bartoszewski, 2011] .

Uważam, że w dzisiejszej dobie istotnym problemem jest kreowanie tożsamości narodowo-państwowej, wdrażanie do odczuwania ponadplemiennej dobra wspólnego, jak też wykraczanie poza plemienny horyzont poprzez kształtowanie więzi z abstrakcyjną wspólnotą, czyli **jednoczesne wyzwalenie poczucia więzi** z własną grupą etniczną lub narodową (**patriotyzm narodowy**), więzi z państwem, w obrębie którego funkcjonuje grupa etniczno-narodowa (**patriotyzm państwowy**), więzi z kulturą, cywilizacją europejską powstałą w przypadku naszego kontynentu na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, kultury greckiej i rzymskiej (**patriotyzm cywilizacyjny, europejski**).

Jan Nowak-Jeziorański, kierując się własnymi doświadczeniami i spostrzeżeniami, zauważył, że nacjonalizm jest matką nieszczęść, które je ściągają także na własny naród. Dotyczy to także postępowania kolejnych rządów w okresie międzywojennym wobec mniejszości narodowych. Gdy odbywał służbę wojskową na Wołyniu i w czasie ćwiczeń nocował w ukraińskich chałupach zauważył, że Ukraińcy na Wołyniu, w przeciwieństwie do Ukraiń-

ców ze Lwowa, mieli z początku bardzo słabe poczucie tożsamości etnicznej. Obudziło się ono, gdy rząd polski zaczął kolonizować Wołyń, sprowadzając polskich osadników i obdarzając ich ziemią pochodzącą z parcelacji majątków ziemskich. Miejscowi Ukraińcy nie mogli w praktyce korzystać z dobrodziejstwa reformy rolnej. Poczucie krzywdy i niezaspokojony głód ziemi obudziły dziki nacjonalizm, wyrosły z nienawiści do polskich rządów. „Kto sieje wiatr, ten zbierze burzę” – głosi ludowe porzekadło. Nienawiść posiana przed wojną przyniosła ponury owoc, jakim była bestialska rzeź ludności polskiej na Wołyniu. Nic nie usprawiedliwia zbrodni, ale nasuwa się myśl, czy dzisiejsza rzeczywistość nie byłaby inna, gdyby Rzeczpospolita nadała autonomię ziemiom wschodnim zamieszkanym w większości przez Ukraińców i Białorusinów, choćby taką autonomię, z jakiej korzystała polska ludność Galicji pod zaborem austriackim.

W swoich wypowiedziach Nowak-Jeziorański wielokrotnie zwracał uwagę, że patriotyzm jest uczuciem a nacjonalizm światopoglądem. Patriotyzm jest uczuciem miłości do wspólnoty duchowej i materialnej wszystkich pokoleń przeszłych, żyjących i przyszłych, miłości wspólnoty ludzi osiadłych na tej samej ziemi, używających wspólnego języka, złączonych wspólną przeszłością, tradycją, obyczajem i kulturą. Słowa „patriota” i „patriotyzm” budzą zawsze ciepło. Patriotyzm lokujemy na szczycie hierarchii wartości doczesnych. Oznacza on gotowość do ofiary, wyrzeczeń, poświęceń, nie wyłączając ofiar z własnego życia, a także, co najtrudniejsze, życia najbliższych – rodziców, małżonków, dzieci. Temperatura patriotyzmu spada, gdy nie ma zagrożenia z zewnątrz, i podnosi się, gdy państwo i naród znajdują się w niebezpieczeństwie. Na co dzień w warunkach normalności dominuje troska o rodzinę i samego siebie. Jest to naturalne i ludzkie. Budując własne szczęście, budujemy siłę i pomyślność swego kraju i ludzkości.

Nacjonalizm jest taką ideologią, która w oczach jego wyznawców uwalnia ich dążenia od hamulców natury etycznej. Własny naród stoi ponad wszelkimi innymi wartościami. Jest celem nadrzędnym, któremu należy podporządkować wszystko inne, a więc własne dążenia, ambicje i plany, interesy osobiste, partykularne i klasowe. Określenie interesu narodowego jako celu nadrzędnego uwalnia od norm etycznych i moralnych w dążeniu do niego. Korzenie takiej orientacji tkwią w pojmowaniu postępu jako nieustannej walki gatunków. Zwycięża w niej silniejszy, niszcząc słabszego. Dążąc do prymatu własnych

interesów kosztem innych, nacjonalizm stał się źródłem konfliktów prowadzących do wojen i tragedii ludzkich, jak działo się wielokrotnie w historii. W Polsce przedwojennej nacjonalizm szedł w parze z antysemityzmem. Polskie uprzedzenia wobec mniejszości żydowskiej nigdy nie przybrały jednak zbrodniczej postaci masowej i systematycznie zaplanowanej eksterminacji Żydów. W XIX wieku Polska ukazywała się światu jako naród szlachetny i odważny, który bohatercko walczy o niepodległość pod hasłem: „Za Wolność Waszą i Naszą”, a więc o odzyskanie i zachowanie wolności nie tylko dla siebie, ale i dla innych narodów, które o nią walczą. Ten wielki atut, jakim były sympatia i poparcie dla polskich aspiracji, został zniszczony jeszcze w okresie międzywojennym przez oskarżenie o dyskryminację mniejszości narodowych i antysemityzm. Wrogowie, a mieliśmy ich niemało, usiłowali przypiąć nam etykietkę najbardziej antysemitckiego narodu w Europie. Oczywiście, była to nieprawda. Antysemityzm objawił się nie tylko w Polsce, ale i w Niemczech, i w Europie Środkowo-wschodniej, a przede wszystkim w Rosji. I nie był w Polsce zjawiskiem powszechnym. Znaczna część inteligencji zwalczała objawy antysemityzmu. Mówiąc o szkodach, jakie w przeszłości wyrządził dobremu imieniu Polski antysemityzm, idący w parze ze skrajnym nacjonalizmem, należy uznać, że jego przeciwstawieniem był patriotyzm, przejawiający się w bezprzykładnej gotowości do największych ofiar i poświęceń, jaką Polacy okazali w ciągu dwóch stuleci walki o odzyskanie i zachowanie wolności. Nie ma na świecie innego narodu, który dążyłby do tego celu z takim uporem i odwagą. Moc polskiego patriotyzmu sprawiła, że Polska własnymi siłami, wbrew wszelkim ludzkim przewidywaniom i wbrew okrutnym realiom, odzyskała wolność [Nowak-Jeziorański, 2003]

Patriotyzm traktuję jako wysoką wartością moralną, bo uczucie przywiązania do własnego kraju nie idzie w parze z nienawiścią czy wrogością do innych. Patriotyzm mieści w sobie szacunek i sympatię wobec patriotyzmu innych. W przeciwieństwie do nacjonalizmu patriotyzm nie jest konfliktogenny. Wręcz przeciwnie, towarzyszy mu często, choć nie zawsze, poczucie solidarności z ruchami patriotycznymi innych narodowości. Problemem szczególnie istotnym obecnie wydaje się słabnięcie naturalnej, domowej, środowiskowej i szkolnej edukacji patriotycznej. Niepokojące jest to, że patriotyzm utracił najwyraźniej prawo obywatelstwa w kulturze masowej, a więc tym większa odpowiedzialność za prowadzenie edukacji patriotycznej ciąży na państwie,

a przede wszystkim na szkole, mediach publicznych i instytucjach kultury. Sensowna edukacja patriotyczna nie może ignorować zmian zachodzących w ludzkiej świadomości, nie może sięgać do zwietrzałego arsenału anachronicznych środków. Edukacja patriotyczna wymaga nowoczesnych metod, choćby takich, do jakich sięgnęli twórcy Muzeum Powstania Warszawskiego czy też autorzy nowatorskich projektów edukacyjnych, których zasadniczą ideą jest pobudzenie aktywności uczniów, aby sami stali się w miarę możliwości badaczami historii. W kontekście powyższego za niebezpieczne w edukacji uważam pomysły wprowadzenia do szkół lekcji patriotyzmu, wychowania w duchu miłości i szacunku do mitów dydaktycznych, wykreowanych w historii ku pokrzepieniu serc lub uwiecznienia nienawiści do wrogów. Należałoby także w tym kontekście zapytać: czy patriotyzm to zacieranie śladów po tym co naprawdę było, a co według chęjstwa nie powinno być?, co czynić z „dobrym” i „złym”, chcianym i wstydlwym dziedzictwem narodowym?, czy pokolenie następane nie będzie chciało znać tajemnicy PRL?

Przynależność narodowa – *nation* – odnosiło się także do ludów plemiennych, nie zorganizowanych w związki polityczne. Narodami mogą być i były wspólnoty rodowe, zintegrowane wspólnym terytorium, jak też wspólnotą języka, obyczajów, tradycji; nie musiała istnieć polityczna forma państwowości. Naród można więc traktować jako wspólnotę pochodzenia, ale także należy go widzieć jako podmiot suwerenności, w którym to w miejsce więzi etnicznych pojawia się demokratyczna wspólnota woli, lub inaczej, na bazie więzi etnicznych pojawia się struktura polityczna. Mieliśmy więc do czynienia z narodami danego państwa i obywatelstwem państwowym, jako nabywanym (naród jako zbiór obywateli, a nie pierwotna wspólnota oparta na jedności etniczno-kulturowej). Istotne wówczas były działania członków oparte na zrozumieniu, zaufaniu, uznaniu, inicjatywach, twórczości, komunikacji, korzystaniu z demokratycznych praw, ale także lojalność, wzajemne zobowiązania i odpowiedzialność narodowa. Tak więc, dzięki inności i obczyźnie dochodzi do obywatelstwa, do przejścia od tradycji pochodzenia, od wspólnoty plemiennnej, wspólnoty zintegrowanej terytorium, językiem, dziedzictwem przodków do wspólnoty prawno-politycznej i obywatelskiej.

W kontekście powyższego powstaje problem samoświadomości kulturowej, jej percepcji, uwarunkowań społecznych, istniejących alternatywnych sposobów życia, pokoleniowego i sytuacyjnego konfliktu. Stąd Stanisław

Ossowski wskazywał, że „Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. Cechy jakiegoś terytorium nie zależą od tego, co kto o nich myśli. Cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości” [S. Ossowski, 1984]. W tym właśnie kontekście wskazywałem na obywatelstwo jako osiągnięcie poziomu postkonwencjonalnego, na którym człowiek oceniając zachowania jest świadomy, że dokonuje ocen subiektywnych, a reguły proponowane przez społeczeństwo nie mają statusu autotelicznych, są względne. Można powiedzieć, że jednostka uznaje moralny i prawny punkt widzenia lub inaczej humanistyczny i normatywny.

Jan Józef Lipski zwracał uwagę, że miłość ojczyzny musi być stale uzupełniana duchowymi wartościami, gdyż czysto etniczna przynależność nie konstruuje jeszcze patriotyzmu. W przypadkach skrajnych członkowie wspólnoty etnicznej mogą nawet należeć do innych ojczyzn. Dopiero w powiązaniu z wolnością i godnością ludzką miłość do własnego kraju nabiera sensu – „patriotyzm konstytucyjny”. Z tego powodu potępiał on antysemickie ekscesy w Polsce, jakie miały miejsce wiosną 1968 roku, opowiadał się przeciwko obiegowym sformułowaniom, takim jak „Polak-katolik”, podkreślał znaczenie mniejszości żydowskiej, jej wielowiekowe zrośnięcie z polską kulturą. Z uczuciem wstydu wspomina całkowicie nie umotywowane, oparte na megalomanii i manii wielkości, uczucie wyższości Polaków wobec Rosjan. Podkreśla, że naród, który wydał Dostojewskiego i Tołstoja, nie może być określany jako mało wartościowy. Lipski wyraża szacunek wobec Sacharowa i rosyjskich bojowników o wolność, których sytuacja „jest trudniejsza od naszej”. W swoich pracach Lipski opowiada się przeciwko czarno-białym schematom w traktowaniu stosunków między Polakami i Niemcami. Oczekuje, że Polacy mimo wszystkich cierpień zrezygnują z uczuć odwetu wobec Niemców, zechcą uznać wartość kształtowanej przez stulecia kultury niemieckiej i odpowiednio ją pielęgnować. Zauważa, że kochać swoją ojczyznę to potrafić rozróżniać pomiędzy godnymi sławy i ciemnymi okresami polskiej historii. **Miłość do własnego kraju wymaga rezygnacji z upiększania i ukrywania niewygodnych prawd.** Europa nie jest dla niego niwelacją różnorodnych kultur narodowych i regionalnych, ale barwną wielością tradycji i powiązań. Jedyne tam, gdzie nie szuka się praw tylko dla własnego narodu, a zła tylko w cudzym, można mówić o tolerancji i gotowości do pokoju [Lipski, 1992].

Pojęcie patriotyzmu traktuję jako wielowymiarową kategorię kulturową, która może być analizowana z punktu widzenia jednostkowego i określonych ideologii związanych z przejawami więzi do miejsca urodzenia i zakorzenienia, tradycji, języka, losów historycznych, wspólnoty narodowej, odpowiedzialności za wspólnotę, jak też wyrażaniem krytycznego stosunku do historii, mitów historycznych, jednoczesnego szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego i kultury innych narodów. Można dokonywać analiz tej kategorii porównując społeczeństwa przednowoczesne w opozycji do nowoczesnych i analizować znaczenie przywiązania, szacunku i poświęcenia dla własnej ojczyzny, z wyrażaniem uznania i szacunku do ojczyzn innych narodów. Można zauważyć i analizować rodzaje i odmiany patriotyzmu, między innymi romantycznego, bohaterskiego, martyrologicznego, narodowego, obywatelskiego, cywilizacyjnego, kosmopolitycznego itp., wskazywać na zaangażowanie, sumiennosc i rzetelnosc w codziennej pracy, jak też na kult bohaterów narodowych, powstania, ofiary, męczeństwo, walkę o niepodległość, odpowiedzialność za losy i przyszłość narodu. Uważam za istotny w tej analizie problem godności człowieka, wyrażania wzajemnego szacunku, uznania i tolerancji humanistycznej, zauważania i zrozumienia siebie i innych w rozwoju kultury, niwelowania fanatyzmu, szowinizmu, ksenofobii i megalomanii. W każdym przypadku istotą patriotyzmu jest odwoływanie się do określonych idei i wydarzeń z przeszłości bez względu na czas i okoliczności, ich utrwalanie, nadawanie wartości w kontekście teraźniejszości i kształtowanej, wyobrażanej przyszłości, z intencją kultywowania i przekazywania następnym pokoleniom. Stąd, analizując pojęcie „patriotyzmu” wyróżniam idee, zasady-normy oraz postawy, pełne postawy z elementem afektywnym, poznawczym i behawioralnym. Zwracam uwagę na wartość przeszłości, historii i tradycji w myśleniu o patriotyzmie, traktując ją jako bazę, podstawę dochowania wierności tradycji w lokalnych społecznościach, co zapewnia ich trwanie i zrozumienie szerszego dorobku kulturowego. [Nikitorowicz, 2013] Stąd, badając i analizując patriotyzm i jego przejawy uwzględniamy nie tylko treści i przejawy ale i postawy wobec przeszłości oraz sposób przekazywania wartości.

Traktując patriotyzm i obywatelstwo jako wartość, chciałbym zwrócić uwagę na trzy aspekty: przedmiotowy – idee i treści dziedzictwa kulturowego; edukacyjny – zasady, formy, metody i mechanizmy przekazu; podmioto-

wy – osoby przekazujące i odbierające treści, kierujące się określonymi zasadami i reprezentujące określone postawy patriotyczne. W pierwszej kolejności zwracam uwagę na aspekt przedmiotowy, wynikający z nagromadzonych w dziejach historii treści. Edukacja łączy kulturowe treści z przeszłości w kontekście potrzeb i możliwości teraźniejszości, kierując się określonymi zasadami przekazu, stosując adekwatne i atrakcyjne dla odbiorców formy, wypracowując odpowiednie mechanizmy przekazu w zależności od warunków, sytuacji, okoliczności. W efekcie kształtuje postawy ludzkie (aspekt podmiotowy), które na bazie wiedzy i emocjonalnego stosunku do dziedzictwa przejawiają się w określonych zachowaniach i działaniach określanych jako patriotyczne.

W kontekście powyższego, chciałbym zauważyć, że w wielu krajach nadaje się patriotyzmowi szczególną wartość i rangę. Jest to wynik szacunku do własnej kultury, zauważenia rozwoju własnej kultury w komunikacji z innymi kulturami, jej procesu kształtowania w kontakcie z innymi, zauważania różnic, zapożyczania, przeżywania szoku kulturowego, konfliktów, antagonizmów itp. Ewokowana (uprzytamniana) przez różnicę odmiennosc może prowadzić do konfliktów, stąd edukacja staje przed szczególnym wyzwaniem, określeniem, co powoduje apulsję, a co repulsję (odpychanie, niechęć), i w dalszym procesie kształtowaniem pierwszego, niwelowaniem drugiego. Traktując ideę patriotyzmu jako powszechnie uznawaną, chciałbym zwrócić uwagę na zasadę patriotyzmu. Łączę ją z tolerancją, która domaga się, aby dobrowolnie, z własnego przekonania, bez względu na posiadaną siłę i możliwości, nie negować i nie deprecjonować odmiennych kultur, jeśli nawet ma się dostatecznie ważne racje [Nikitorowicz, 2010]. Tak rozumiana zasada patriotyzmu to wyrażanie szacunku i uznania dla innej kultury, empatyczne spojrzenie na nią oczyma reprezentanta tej kultury. Tak rozumiany patriotyzm domaga się obrony wartości własnych z jednoczesnym dopuszczeniem innych do obrony swoich wartości, szacunkiem dla ich odmienności. Innymi słowy, kierowanie się zasadą patriotyzmu ma miejsce wówczas, kiedy świadomie wychodzimy poza własny obszar kulturowy, świadomie zdobywamy się na uznanie doświadczanej odmienności, która niekiedy może być przykra, ale jednocześnie inspirująca i twórcza, pozwalająca bronić i nadać poprzez to szczególną wartość własnej kulturze. W tym przypadku nie można zasłaniać się tym, że mnie to nie dotyczy lub wyrażać ciche przyzwolenie na działa-

nia, które ograniczają rozwój człowieka i jego kultury. Właśnie to jest moim zdaniem istotą respektowania zasady patriotyzmu; umiejętność partnerskiego traktowania się, mimo posiadania innych, często sprzecznych potrzeb, wartości i odmiennego ich realizowania.

W kształtowaniu postawy patriotyzmu problem warunków i kontekstu wydaje się być jeszcze bardziej istotny, przede wszystkim ze względu na siłę identyfikacji z własną grupą, co motywuje do postaw patriotycznych. W tym przypadku należy szczególną uwagę zwrócić na możliwe sankcje, zagrożenie i lęk związany z niebezpieczeństwem utraty własnej tożsamości czy wynarodowienia. Należy zdać sprawę z tego, że obowiązuje zasada relatywizmu kulturowego, gdyż w każdej kulturze istnieją sfery, które są traktowane bardziej restryktywnie oraz takie, które traktowane są bardziej tolerancyjnie. Każda kultura dopuszcza w jednych sprawach większą tolerancję w zachowaniach i działaniach uznawanych za mniej lub bardziej patriotyczne, w innych mniejszą. Z powyższego wynika, że w reprezentowanych postawach uznawanych za patriotyczne należy zawsze kierować się zasadą odpowiedzialności i świadomości humanistycznej, ważąc to, co humanistyczne, z tym co prawnie i moralnie określone i uznawane w danym społeczeństwie. Postawę patriotyzmu kształtujemy ustawicznie, w niekończącym się procesie edukacyjnym, zwracając jednocześnie uwagę na szacunek do wartości własnej kultury i na wyrażanie uznania i szacunku do innych przekonań, upodobań, działań, co nie oznacza rezygnacji z własnych przekonań i wartości. Można nie ujawniać w swojej postawie żadnego stanowiska, a można też jasno i zdecydowanie je określać, nie powstrzymując się od ujawniania swoich wartości, jednak to, co jest istotą postawy patriotyzmu, to powstrzymywanie się świadome od działań zakazujących prezentowanie innych wartości niż moje. Ta postawa, umożliwiając innym prezentowanie własnych, odziedziczonych wartości, kształtuje otwartość, wrażliwość i możliwość wzajemnego wzbogacania się wartościami, ich adoptowania do własnej kultury. Postawa opanowuje emocje negatywne i wyzwala pozytywne, aby poznać i lepiej zrozumieć (komponent poznawczy) i zgodnie ze zrównoważonymi emocjami i wiedzą podjąć określone działania. Istotą działalności edukacyjnej jest kształtowanie pełnych, zintegrowanych postaw z jej trzema komponentami: emocjonalno-oceniającym, poznawczym, behawioralnym. Stąd możemy wyróżnić i analizować wartość patriotyzmu w tych trzech wymiarach. Orzekamy o kimś, że

jest patriotą lub nie, ze względu na jego poglądy, wyrażane uczucia do kultury własnej i innych kultur, jego wiedzę i znajomość własnej kultury i innych kultur, jak też ze względu na jego działania, zachowania, przejawiane cechy wobec własnych wartości i wartości innych kultur.

Z pewnością szacunek do siebie i odziedziczonej kultury, poczucie własnej wartości i godności, przekłada się na wyrażanie szacunku do innego człowieka i jego kultury. Jestem przekonany, że w wolnej, demokratycznej Polsce stoimy przed ważnym wyzwaniem – jak być patriotą u siebie i w Unii Europejskiej, jak być patriotą jednocześnie w Ojczyźnie prywatnej (patriotyzm lokalny, w kraju – patriotyzm obywatelski) w Europie (cywilizacyjny), jak jednocześnie być na przykład Ślązakiem, Polakiem i Europejczykiem [Nikitorowicz, 2013]. Sądzę, że nie ma problemu, aby jednocześnie czuć się i realizować lokalnie, regionalnie, w danym państwie i w Europie, i w efekcie realizować koncepcję obywatelstwa [Nikitorowicz, 2009]. Patriotyzm lokalny jest elementem regionalnego, ten zaś państwowego i europejskiego. Patriotyzm to otwartość na informacje, ich refleksyjne przyjmowanie, umiejętność zmierzenia się świadomościowego z faktami. Patriotyzm, jak wskazuje Krystyna Skarżyńska „[...] jest wyjściem poza własną indywidualność, lokowaniem siebie w szerszej zbiorowości, dostrzeganiem związków między Ja i My. Kluczowym elementem szeroko rozumianego patriotyzmu jest więc przywiązanie do grupy, z którą się identyfikujemy” [Skarżyńska, 2008].

Niejednokrotnie deklarowany „gorący patriotyzm” kłóci się z poziomem wiedzy i kapitału społecznego, gotowością do podejmowania działań wspólnotowych. Pluralizacja systemów wartości, postaw, zachowań kulturowych, rodzi ustawiczne napięcia związane z koniecznością dokonywania wyborów. Wymagany jest więc nowy typ kompetencji komunikacyjnych, działanie w sytuacji wielu konwencji, nieokreśloności kodów komunikacyjnych, umiejętność ustawicznego negocjowania i poszukiwania kompromisu. Związane jest to ze świadomym wyrażaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego i innych kultur, i jednocześnie odpowiedzialnością za rozwój ludzkości, pokojowe rozwiązywanie problemów współistnienia. Obywatelstwo określane jest przez prawo, gdy narodowość – etniczność jest stanem świadomości i stopnia identyfikacji z daną grupą narodową. Tak więc patriotyzm i obywatelstwo jest wyjściem poza własną indywidualność i grupę, ustawiczne budowanie więzi, związków i nowych wspólnot na bazie identyfikacji

z odziedziczoną kulturą, co z pewnością nie przeszkadza, ale wspiera w ukierunkowaniu kosmopolitycznym. Nikt bowiem nie może być „zakładnikiem” odziedziczonej kultury, gdyż ustawicznie uczestniczy w interakcjach z reprezentantami innych kultur i w procesie socjalizacji i akulturacji. W kształtujących się obecnie społeczeństwach wielokulturowych winniśmy być przygotowani nie tylko do zauważania i tolerancji zdefiniowanych, i tradycyjnych różnic (to już jakby mamy poza sobą), a do uznawania i rozumienia nowych, zmiennych, dynamicznych tożsamości hybrydowych.

W kontekście powyższego edukacja międzykulturowa wypracowuje zasady ukierunkowane ku rozwojowi społeczeństw wielokulturowych. Sprzyjają one kształtowaniu tożsamości wolnych i odpowiedzialnych, z jednoczesnym poczuciem obywatelstwa i szacunku do wartości rodzimych. Zasadami tymi, na które zwracam uwagę w swoich pracach [Nikitorowicz, 1995] są to między innymi:

- a) **być sobą** – (edukować się) uczyć się, aby być sobą (wiedzieć o sobie, mieć poczucie wartości własnej tożsamości, kształtować umiejętność kierowania własnym rozwojem, samorealizacji i zarządzania tożsamością w świecie kulturowej niejednoznaczności). Stąd zwracam szczególną uwagę na kreowanie tożsamości rodzinno–familijno–lokalnej (parafialnej) w wyniku naturalnego zakorzenienia w kulturze kształtującej etnocentryzm pozytywny, patriotyzm lokalny jako rdzeń–podstawę patriotyzmu obywatelskiego,
- b) **doświadczać Innych i działać wspólnie** (uczyć się, aby żyć razem, nabywać umiejętności harmonijnego współbycia w społecznościach wielokulturowych, wzbogacać się sobą, swoją różnorodnością, zauważać innych, poznawać, współpracować, starać się zrozumieć i porozumieć, efektywnie działać na rzecz zachowania i kreowania pokoju),
- c) **wiedzieć o sobie i Innych** – uczyć się, aby wiedzieć wzajemnie o sobie i potrafić opanować negatywne emocje (zdolność rozumienia kulturowej różnorodności świata oraz prawidłowości relacji i kontaktu kulturowego, potrzeba nabywania kompetencji kulturowych i umiejętność korzystania z nich w różnych sytuacjach).

Edukacja międzykulturowa uruchomiła nowy model interakcji, zauważyła człowieka, jego usytuowanie w przestrzeni i w czasie. Określiła para-

dygmat interaktywny w rozwoju człowieka, diagnozując i prognozując zmianę społeczną w procesie uczenia się. Zauważyła wartości uniwersalne, ale i specyficzne dla miejsca i grupy, wskazała na nowe i tradycyjne postrzeganie rzeczywistości i jej wartościowanie jednostkowe i grupowe, czyniąc dialog obu stron istotą edukacji. Uważam także, że ukształtowała drogę wyprowadzania człowieka z uprzedzeń i stereotypowego postrzegania i interpretowania świata, podjęła kształtowanie odpowiedzialności za kulturowe wartości i kształtującą się tożsamość jednostkową uruchamiając trening wrażliwości wobec niejednoznaczności współczesnego świata [Nikitorowicz, 2009]. Sądzę, że można mówić już o tradycji w rozwoju edukacji międzykulturowej. Za sprawą działalności Rady Europy została uznana za jeden z pięciu najważniejszych obszarów w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, porozumienia, zrozumienia międzykulturowego, nabywania kompetencji międzykulturowych. Stąd nawiązując do filozofii Alberta Schweitzera, laureata pokojowej nagrody Nobla, **twórcy zasady czci do życia** [Schweitzer, 1981]. Aby uniknąć neoprymitywizmu, należy wyposażyć człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc **wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdzwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu i terroryzmu**. Schweitzer wskazywał: „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi” [Schweitzer, 1971].. „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy” [tamże].

BIBLIOGRAFIA

1. Bartoszewski W., 2012, *Droga współczesnego Polaka w służbie publicznej* [w:] *Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2010/2011*, wyd. Instytut Współczesnej Cywilizacji.
2. Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, Kunz T. (przekł.), Kraków.
3. Lash J., 2009, *Modernizacja refleksyjna*, Konieczny J. (przekł.), Warszawa; A. Giddens, 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Sulżycka A. (przekł.), Warszawa.
4. Lipski J.J., 1992, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, [w:] *Tunika Nessosa*, Warszawa.
5. Nikitorowicz J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk; *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.
6. Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok, wyd. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Tans Humana”; *„Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, GWP, Sopot 2010.
7. Nikitorowicz J., 2009, *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość* [w:] Kryńska E.J., Dąbrowska J., Szarkowska A., Wróblewska U., (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok, wyd. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
8. Nikitorowicz J., 2013, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi* [w:] Nikitorowicz J. (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków, „Impuls”.
9. Nowak-Jeziorański J., 2003, „Gość Niedzielny”, nr 43.
10. Ossowski S., 1984, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa.
11. Pilch T., 2000, *O potrzebie dialogu kultur i ludzi – słowo wstępne* [w:] Pilch T., *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa, wyd. „Żak”.
12. Schweitzer A., 1981, *Z mojego życia...*, Warszawa, wyd. Instytut Wydawniczy PAX.
13. Schweitzer A., 1971, *Życie*, Piechowski J. (przekł.), Warszawa, wyd. Instytut Wydawniczy PAX.
14. Wojtasik B., 2005, *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”* [w:] Leppert R., Wojtasik B. (red.), 2005, *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, Wrocław, s. 179.

SUMMARY

Nationalism – patriotism – Citizenship. The challenges of intercultural education

The idea of multiculturalism implemented in Western countries, the culture of peace and universal values, got carried away by politics, the principle of political correctness and cultural relativism. As a result we are now dealing with politicized multiculturalism and dominated by axiology of administration. In today's era a major concern is the creation of nation-state identity, the implementation of a feeling of extra-tribal common good, as well as going beyond tribal horizon by forming ties with abstract community, that is, at the same time triggering a sense of relationship with their ethnic group or nation (national pride), ties with the state, within which operates a group of ethno-national state patriotism, bonds of culture. European civilization was based on Judaism, Christianity, Greek and Roman culture (European patriotism of civilization).

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – CZY POGRANICZA EDUKACJI?

W dydaktyce języków obcych obecne są terminy: „kształcenie interkulturowe” i „kształcenie międzykulturowe”. Terminy te, niestety, często są używane zamiennie. Za pierwszy uznaje się termin „komunikacja międzykulturowa” (E.T. Hall, lata 50. XX wieku), choć niektórzy badacze sięgają do początku XX wieku, do teorii E. Sapira i F. Boasa, przywołują też polskiego etnografa B. Malinowskiego [por. Zawadzka 2000, s. 451]. Niezwykle liczne pomysły na kształcenie komunikacyjno-kulturowe to domena lat 90. XX wieku (G. Hofstede, J.C. Richards, T.S. Rodgers, M. Stawna, H.H. Stern, C. Kramsch, M. Byram, C. Roberts, L. Damen, w kręgu niemieckojęzycznym na przykład: K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, E. Röttger). Jest tu mowa o kształceniu socjolingwistycznym, socjokulturowym, komponencie socjokulturowym, dialogu kulturowym, mediacji kulturowej (nauczyciel jako mediator kulturowy dwu (!) kultur), gdzie kultura jest rozumiana jako wiedza realioznawcza o kraju (i jego mieszkańcach), którego języka się uczy. Badania idą w kierunku wpływu kultury na komunikację – uwarunkowaniach kulturowych w językowych i pozajęzykowych (ekstrawerbalnych) formach zachowań. Wypracowuje się socjopragmatyczne normy zachowań. Ale w pracach L. Damena jest już mowa o nauczycielu posiadającym umiejętności uczestnika komunikacji interkulturowej. Owo „inter” jest zatem rozumiane jako „między” – a ten kierunek myślenia zaowocował teorią „trzeciego miejsca”,

„trzeciej kultury” jako poszerzonego „inter”/„między” – pomiędzy kulturą rodzimą uczniów a kulturą poznawaną (Damen, Kramersch). To właśnie tam uczniowie powinni znaleźć dla siebie „miejsce”. Tak rozumiano pojęcie interkulturowości i w Polsce (na przykład E. Zawadzka). Kolejni glottodydaktycy przejmują tę nieścisłość i stosują terminy zamiennie, na przykład „Stosując podejście interkulturowe, można z uczniami odtworzyć [...] kolejne etapy budowania zrozumienia międzykulturowego” [Bandura 2007, s. 54], „Program nauczania języków obcych [...] od początku swego istnienia zawierał treści komunikacji interkulturowej [...]. Przejdźmy teraz do treści z dziedziny zagadnień komunikacji międzykulturowej” [Chwastowicz 2005, s. 279, 281]. Potrzebę określenia sytuacji glottodydaktycznej, gdy w grupie jest wiele kultur (uczniowie z różnych krajów i kultur), a samo pojęcie kultury rodzimej w dobie powszechnej migracji staje się płynne miały zastąpić terminy podejścia „multikulturowego” i „transkulturowego” (K. Risager). W ostatniej dekadzie – po publikacji i upowszechnieniu się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* [ESOKJ 2003] – można znaleźć sugestie, że interkulturowość jest sferą interpretacyjną dla wielokulturowości [Karpieńska-Musiał 2015, s. 9]. Autorzy ESOKJ uważają kształcenie międzykulturowe za jedną z głównych idei nowoczesnego kształcenia językowego. Polegać ma ono na równoczesnym (wraz z językiem obcym) poznawaniu obcej kultury, odnoszeniu jej do kultury rodzimej i (często) poznawanie tej własnej kultury rodzimej za pomocą (pośrednictwem) poznawanej kultury obcej. W ten sposób uczeń niejako ogólnie wzrasta kulturowo: „W dydaktyce języków obcych jest ta problematyka łączona przede wszystkim z uczeniem się w narodowościowo heterogenicznych grupach, jak również z zasadami demokratycznego wychowania w sensie przyjaznego współistnienia, przeciwdziałania uprzedzeniom, wychowania w duchu tolerancji” [Zawadzka, s. 451].

ESOKJ jako dokument ogólny nie podaje wprost metod kształcenia interkulturowego ani poziomów nauczania, ani gdzie ma się ono pojawić. Można przyjąć, że dydaktyczne nachylenie międzykulturowe powinno towarzyszyć nauczycielom od początku edukacji i przy wykorzystywaniu wszystkich metod nauczania. W dokumencie Rady Europy znajdziemy próby określenia umiejętności międzykulturowych:

- a) dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą,
- b) wrażliwość kulturowa oraz dokonywanie właściwych wyborów strategii komunikacyjnych i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,
- c) pośredniczenie między kulturą własną a obcą oraz radzenie sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi,
- d) próby przezwycięzania stereotypów [Biernacka-Langier i in. 2010, s. 27].

W konkretnych sytuacjach edukacyjnych na Ukrainie bardzo często się zdarza, że prezentując kulturę polską Ukraińcom, jednocześnie uczymy ich kultury i realiów kultury ukraińskiej (i światowej, między innymi antycznej – stąd wielokulturowość), której jeszcze nie zdążyli poznać. Dzieci i młodzież na Ukrainie szczególnie braki wykazują w dziedzinie geografii Ukrainy, historii Ukrainy, ale też ogólnej wiedzy kulturowej na temat miejsc sobie najbliższych: zabytków kultury w swojej wsi, pochowanych znanych mieszkańców na miejscowym cmentarzu czy wydarzeń w pobliskim lesie. Często nie umieją umieścić tych wydarzeń w kontekście historii Ukrainy i Europy. Dużym problemem jest też wiedza antyczna i biblijna (którą – jako ogólnoludzką – można uznać za część własnej kultury), bez której to wiedzy nie sposób zrozumieć kultury polskiej.

Rozumienie terminu „międzykulturowy” ogranicza najczęściej kształcenie do dwu kultur: rodzimej i nowej, na przykład nowego kraju osiedlenia. Kształcenie takie dotyczyłoby zatem też dzieci emigrantów polskich na Zachodzie, na przykład nauczanie kultury polskiej w odniesieniu do angielskiej, irlandzkiej, niemieckiej itd. Analogicznie byłoby to nauczanie (w Polsce) kultury ukraińskiej w odniesieniu do polskiej. Jednak – ze względu na specyfikę nauczania języka polskiego na Ukrainie, gdy naucza się kultury polskiej osoby polskiego pochodzenia – można też mówić o kształceniu międzykulturowym Polaków na Ukrainie. Choć *de facto* nie są oni emigrantami, ich sytuacja językowo-kulturowa jest analogiczna do migrantów w dalszych

pokoleniach – byłoby to zatem nauczanie kultury polskiej w odniesieniu do ukraińskiej^{1,2}.

Analogicznie do języka można mówić o kulturze polskiej jako „obcej” i jako „drugiej”. Czy – w przypadku osób polskiego pochodzenia – nauczana/prezentowana kultura polska zmieni swój status z „drugiej” na ojczystą? Wydaje się, że zmierzenie takiego procesu jest niemożliwe, a cel takich działań dydaktycznych dyskusyjny i dochodzący do fundamentalnych pytań o strategiczne cele państwa polskiego wobec Polaków poza granicami Polski.

Czas na postawienie tezy, że nauczanie międzykulturowe jest optymalną propozycją nauczania języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie – zarówno dla osób polskiego jak i niepolskiego pochodzenia. Nauczanie to powinno mieć charakter językowo-kulturowy – od tradycyjnego włączania do lekcji językowych tzw. komponentów kulturowych, przez tło kulturowe, po nauczanie skorelowane, łączące nauczanie języka z tekstami literackimi [Lipińska, Seretny 2012] i programem kulturowym, gdzie równolegle z nauczaniem języka zachodzi pośredni i bezpośredni proces prezentacji/nauczania kultury polskiej w aspekcie socjokulturowym (najściślej związanym z komunikacją językową), realioznawczym i kulturowym *sensu stricto* – zwanym w programie kulturowym doświadczeniem kulturowym [por. Kowalewski 2011]. Program kulturowy jest w stosunku do nauczania skorelowanego pojęciem szerszym: zakłada właśnie autentyczne czynne doświadczenie kultury,

¹ Warto tu odwołać się do prac A. Klimowicz, M. Sielatyckiego, J. Nikitorowicza, M. Sobeckiego. Ich próby naukowego ujęcia kształcenia międzykulturowego omawiam szczegółowo [w:] Kowalewski 2011, s. 73–79.

² Obecnie w glottodydaktyce do opisu nauczania języka obcego, który jest „mniej” obcy stosuje się termin „język drugi”, też język polski jako „drugi” [Miodunka 2010, s. 241]. Choć – według klasycznej definicji – jest to język emigrantów w kraju emigracji i mniejszości narodowych, proponuje się dziś (na polskim gruncie) rozszerzenie tego terminu bez względu na „procentową” część języka polskiego w językowym obrazie świata i umiejętnościach komunikacyjnych też na dzieci polonijne, które wyjechały z Polski już z przyswojonym językiem polskim, więc ich językiem pierwszym długo jeszcze będzie język polski [por. Miodunka 2010, 2014]. W podobnej sytuacji językowej są też dzieci polskiego pochodzenia na Wschodzie – Polacy na Wschodzie stali się „emigrantami” po zmianie granic i zmianie języka urzędowego (a z czasem też dominującego języka komunikacji i wreszcie – na naszych oczach – języka kościoła) w miejscu zamieszkania.

opiera się na szerokim *spectrum* tekstów kultury, bierze pod uwagę aspekt wychowawczy.

Obecnie na Ukrainie języka polskiego uczy się w różnych formach kilkadziesiąt tysięcy obywateli Ukrainy rocznie: od przedszkola do polonistik. We współczesnej dydaktyce języka polskiego na Ukrainie można wyróżnić następujące sytuacje dydaktyczne:

Tabela 1. Formy organizacyjne nauczania języka polskiego na Ukrainie

| Forma nauczania | Status języka polskiego | Treść nauczania |
|--|----------------------------|--|
| Polskie przedszkola | Jako ojczysty | |
| Polskie grupy w przedszkolach ukraińskich | Jako ojczysty | |
| Lekcje języka polskiego w przedszkolach | Jako obcy | |
| SPK (Szkolny Punkt Konsultacyjny) przy ambasadzie w Kijowie | Jako ojczysty | Według programów dla szkół w Polsce |
| Szkoły z polskim językiem nauczania, tzw. „polskie szkoły”* | Jako mniejszości narodowej | Według programów dla szkół średnich na Ukrainie |
| Szkoły sobotnie zarejestrowane, na przykład w Drohobyczu, Samborze, Borysławiu** | Jako mniejszości narodowej | Według programów opracowanych i zatwierdzonych na Ukrainie |
| Szkoły sobotnie niezarejestrowane i inne punkty nauczania*** | Jako ojczysty | Według programów autorskich (lub bez programów) opartych na dostępnych podręcznikach z Polski: dla szkół w Polsce i dla cudzoziemców |

| | | |
|--|-----------|--|
| Język polski w szkołach: „druga inoziemna mowa” lub zajęcia fakultatywne**** | Jako obcy | Według programów opracowanych i zatwierdzonych na Ukrainie |
| Kursy językowe (też zajęcia indywidualne) | Jako obcy | Według podręczników wydanych w Polsce do nauczania jpjo. |
| Lektoraty | Jako obcy | Jw. |
| Polonistyki | Jako obcy | Jw. |

* Na Ukrainie obecnie istnieje pięć takich szkół: dwie we Lwowie (szkoły średnie nr 10 i 24), w Mościskach, Strzelczyskach i Gródku Podolskim.

** Ich oficjalne nazwy wciąż się zmieniają; ostatnio są to kulturalno-oświatowe centra. Mogą być rejestrowane przy szkołach, towarzystwach, parafiach.

*** Warto tu wspomnieć o modelu szkoły „prywatnej”, której oficjalne istnienie opiera się na wykupionej licencji, na przykład w Stryju i Nowym Rozdole.

**** Istniał też model tzw. „pionu polskiego” – formy pośredniej między szkołą z polskim językiem nauczania, a językiem polskim jako obcym: początkowo miały to być klasy polskie (piony), które od I do XI klasy miały mieć wszystkie lub większość przedmiotów po polsku. Z czasem ograniczano się do kilku przedmiotów po polsku lub edukacja „po polsku” urywała się po kilku latach, obecnie idea zamiera – w kilku miejscach jest jeszcze tylko nieco więcej godzin polskiego jako obcego (na przykład Dowbysz) lub w języku polskim prowadzone są zajęcia na etapie początkowym (Iwano-Frankiwnsk).

Źródło: Opracowanie własne.

Według badań statystycznych, można przyjąć, że około 30% uczących się języka polskiego w szkołach sobotnich może wykazać się przynajmniej mglistym polskim pochodzeniem, choć swoją „przynależność do narodu polskiego” (termin z Karty Polaka) deklaruje około 50% uczących się. Tendencja jest spadkowa, należy więc przyjąć, że już uczymy nie-Polaków, a ich liczba będzie proporcjonalnie wzrastać. W ukraińskich szkołach średnich, gdzie nauczany jest język polski jako drugi język obcy uczniowie polskiego pochodzenia trafiają się sporadycznie – nie tworzy się oddzielnych „polskich” klas nawet w środowiskach, gdzie jest dużo osób polskiego pochodzenia. Warto jednak rozszerzyć formę kształcenia kulturowego (międzykulturowego) również na osoby niepolskiego pochodzenia, na przykład dla Słowian jest to pro-

pozycja równie adekwatna ze względu na ich „startową” bierną znajomość języka polskiego. Adekwatne wydają się więc być propozycje programowe, które:

Tab. 2. Postulaty programowe kształcenia językowo-kulturowego na Ukrainie

| Dla Słowian | Dla środowisk polskich |
|---|--|
| Język polski jako drugi | |
| <p>Atrakcyjna propozycja skutecznego poznania języka polskiego w swym komunikacyjnym charakterze; uwzględniająca podobieństwa języków słowiańskich w metodyce nauczania i rozkładzie czasu przeznaczonym na kształcenie poszczególnych sprawności. Adekwatnym podejściem byłoby podejście zadaniowe, które przygotowałyby uczących się do skutecznego funkcjonowania wśród Polaków w Polsce i na Ukrainie. W ramach zajęć powinny być wykonywane zadania z życia codziennego, na przykład załatwienie spraw urzędowych (na przykład wizy w polskim konsulacie), korespondencja, rozmowy telefoniczne, redakcja dokumentów urzędowych; adekwatne zachowanie się w środowiskach polskich na Ukrainie (na przykład z okazji polskich uroczystości: życzenia, podziękowania, przemówienia okolicznościowe).</p> | |
| Kultura polska jako obca | Kultura polska jako druga |
| <p>Odwołania do globalnych doświadczeń młodzieży, w epizodycznym tylko stopniu do wspólnoty doświadczonej przez socjalizm i komunizm, gdyż doświadczenia te dla młodych ludzi są zjawiskiem już tylko historycznym.</p> | <p>Odwołania do wspólnej z polskim doświadczeniem młodzieży w tym wieku. Celem jest tzw. wtórna socjalizacja. Dlatego też program nauczania powinien być oparty na Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą.</p> |
| <p>Uwzględnić będzie promocję kultury polskiej w świecie – w stopniu równym innym kierunkom geograficznym, biorąc jednak pod uwagę interes polityczny państwa polskiego w tej części Europy.</p> | <p>Kultura polska powinna być przedstawiana tak, by pomóc w odnajdowaniu własnej tożsamości polskie u uczących się.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Uwzględniać będzie wizję absolwenta kształcenia polonistycznego na Ukrainie jako Ukraińca (obywatela Ukrainy) przyjaźnie nastawionego do Polski, współpracującego z Polską na Ukrainie (też ze środowiskami polskimi na Ukrainie). Realnie jednak patrząc: powinna też przygotować go do współdziałania z Polakami w Polsce (studia, praca, emigracja, asymilacja).</p> | <p>Uwzględniać będzie wizję absolwenta kształcenia polonistycznego na Ukrainie jako Polaka (obywatela Ukrainy), podejmującego aktywną działalność w środowiskach polskich na Ukrainie w ramach państwa ukraińskiego, też skierowaną na odbiorcę z Polski. Absolwent ten powinien „odczuwać” po polsku, mieć ukształtowaną polską tożsamość narodową (ukraińską obywatelską). Powinien przejawiać podobne cechy mentalnościowe, charakteru, by być wiarogodnym partnerem do współpracy z Polakami w ramach na przykład kontaktów euroregionalnych.</p> |
|--|---|

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać, pierwszy punkt jest wspólny; realizacja innych punktów zakłada włączenie kultury polskiej do lekcji językowych. Może się to odbywać w aspekcie socjokulturowym:

- a) wzory (szablony, schematy, paradygmaty) komunikacyjne uwzględniające poprawność socjolingwistyczną,
- b) podawana (na marginesie) wiedza realioznawcza mająca sprawić adekwatność zachowania pozajęzykowego – rzadko jednak nabycie umiejętności socjokulturowych poddawane jest ewaluacji. W przypadku metody zadaniowej (w formie projektu) samo wykonywanie zadań, które dzieje się „naprawdę” w środowisku społecznym mówiącym tym językiem i respektującym dane normy socjokulturowe, dzieje się poza kontrolą nauczyciela.

Natomiast w aspekcie realioznawczym jako:

- a) dodatki kulturowe (tzw. komponent kulturowy, na przykład informacje, fragmenty tekstów kultury, ilustracje „w tle”, ozdobne fotografie

itd.) na marginesie, często na końcu lekcji (na przykład w podręczniku),

- b) punkt wyjścia do ćwiczeń językowych (na przykład koncepcja nauczania skorelowanego) w zakresie różnych sprawności językowych: od nauczania gramatyki po dyskusje, a nawet interpretacje tekstu literackiego.

Program kulturowy w nauczaniu języka polskiego (jako obcego) polega na nauczaniu języka w oparciu o teksty kultury. Choć w jego rozwoju nie brano pod uwagę założeń teoretycznych podejścia zadaniowego, w praktyce realizacja programu kulturowego (metoda kulturowa) jest jedną z form realizacji podejścia zadaniowego:

Tabela 3. Różnice między podejściem zadaniowym a podejściem kulturowym w nauczaniu języka obcego (w tym polskiego jako obcego)

| Podejście zadaniowe | Podejście kulturowe |
|---|--|
| Język – komunikacja – działanie społeczne | Kultura – kontakt – bycie razem w przestrzeni kulturowej |
| Działania językowe: rozumienie tekstów, tworzenie tekstów, przetwarzanie istniejących tekstów, wymiana informacji | Działania kulturowe: rozumienie kultury, przetwarzanie kultury (interioryzacja „dla siebie”), wymiana informacji kulturowych, wytwarzanie dóbr kultury wedle wzorców, czynne uczestnictwo w kulturze |
| Zadanie | Zadanie kulturowe |
| Nauczyciel jako partner – doradca | Nauczyciel jako autorytet, przewodnik po świecie kultury |

Źródło: Opracowanie własne.

Ponadto program kulturowy zakłada: wychowanie, przebywanie w przestrzeni kultury polskiej, albo, w duchu interkulturowości, wzrost duchowy ucznia nie-Polaka (tu: Słowianina) i wzbudzanie sympatii do Polski i Polaków, albo formacja Polaka w duchu tradycji. Cele takiej lekcji to nie tyle wykonanie zadania, jego ewaluacja *etc.*, ale wzrost duchowy ucznia w opar-

ciu o fenomen polskiej kultury. Ważne są „kontakty cząstkowe” – wzajemne współdziałanie, sympatia. Ważne jest także poznanie kontekstów kultury (realiów), dobre byłoby zapamiętanie jakichś faktów „przy okazji”, na trzecim miejscu – ale ważnym – jest opanowanie, włączonych w tę lekcję, umiejętności językowych. Kontakt byłby tu jednak rozumiany szerzej od komunikacji – byłoby to też współodczuwanie, „rozumienie się bez słów” a nawet... wspólne milczenie³.



Jednym z założeń programu kulturowego jest możliwość kształcenia kulturowego już od pierwszych lekcji (na poziomie A1). Przykładem praktycznej realizacji tych założeń jest projekt *Jestem stąd*. Zakłada on powstanie serii podręczników przygotowujących do opanowania języka na poziomie B1, w parach na przykład polski dla Ukraińców – ukraiński dla Polaków; słowacki dla Węgrów – Węgierski dla Słowaków itd., w ramach języków Euroregionu Karpaty. Jako pierwszy powstał podręcznik języka polskiego dla Ukraińców [Krawczuk, Kowalewski 2013]. Idea kształcenia międzykulturowego realizuje się w nim poprzez:

- a) nauczanie języka polskiego w aspekcie socjolingwistycznym i, szerzej, socjokulturowym,
- b) prezentację wiedzy realioznawczej o Polsce,
- c) ukazywanie śladów polskości na Ukrainie na tle kultury ukraińskiej,
- d) stwarzanie szansy do przeżycia kulturowego (co zakłada program kulturowy)⁴.

³ Może warto w tym miejscu odwołać się do pierwotnego rozumienia międzykulturowości: „Kompetencja międzykulturowa w modelu Byrama widziana jest w kontekście nauczania języków obcych nie tylko w ramach edukacji ograniczonej do klasy szkolnej, lecz edukacji wychodzącej poza nią, a opartej na różnorodnych formach kontaktu międzykulturowego [...] lub doświadczeniach osobniczych” [Kurtyka, s. 87].

⁴ Więcej na temat tego podręcznika w aspekcie kształcenia międzykulturowego, zob. Kowalewski 2015.

Drugą propozycją jest podręcznik *Na pograniczach kultur*. Przeznaczony jest na trzeci rok nauczania (klasa VII) zarówno dla szkół sobotnich, jak i do nauki języka polskiego jako drugiego języka obcego w szkołach ukraińskich. Poniższa tabela (tabela nr 4) pokazuje ideę kształcenia międzykulturowego realizowaną metodą kulturową w poszczególnych lekcjach.

1. MIĘDZYKULTUROWE TREŚCI SOCJOKULTUROWE

Fragment czytanki z lekcji drugiej: „Powitali się z rodziną – serdecznie, oczywiście rodzina powitała ich kolacją, choć dopiero przecież jedli obiad i duży deser! Ale wszystko to, co przygotowali było takie dobre, że musieli spróbować choć troszeczkę. Aż Darkowi zrobiło się niedobrze – było mu za słodko... Nie chciał robić kłopotu, ale wszyscy zaczęli mu pomagać: zaparzyli mu miętę, kazali się położyć i odpocząć...”.

Ćwiczenia:

Odegrajcie scenki:

- Darek przedstawia się rodzinie w Rudkach; poznaje się z kuzynką.
- Podaj aktualną datę i godzinę: na Ukrainie i w Polsce (w Polsce jest zawsze godzinę wcześniej!).

Odpowiedz na słowa skierowane do Ciebie. Możesz skorzystać ze zwrotów podanych poniżej:

- Dokąd jedziesz? _____
- Co zgłaszasz (do ocenia)? _____
- No i jak Lwów? _____
- Byłaś/byłeś kiedyś we Lwowie? _____
- Nie jest ci niedobrze? _____
- Źle się czujesz? _____
- No i jak się czujesz? _____
- Nie jest ci za słodko? _____
- A ty jesteś Darek? _____
- Ale duży z ciebie chłopak / duża z ciebie dziewczyna! _____
- Bardzo dobre ciastko! _____
- Jak podróż? _____
- Jak granica? _____

- Była duże kolejka? _____
- Długo czekaliście na granicy? _____
- Zaparzyć ci miętę? _____
- Smakował Ci obiad? _____
- Jaką pizzę lubisz? Z czym? _____

Nic, mam tylko rzeczy osobiste. Bardzo mi się podoba. Jestem pierwszy raz we Lwowie. Kilka razy. Nie, wszystko w porządku. Przepraszam, jest mi niedobrze, źle się czuję. Chce mi się pić. Jest mi gorąco. Jest mi duszno. Dziękuję. Też mi smakuje. Dobrze, bez problemów. Dobrze nam się jechało. Oj, chętnie, ale nie chcę robić kłopotu. Wyśmienity. Bardzo mi smakował. Niebo w gębie.

Wzór dialogu w restauracji:

- Dzień dobry, co dla państwa?
- Prosimy barszcz ukraiński, a na drugie danie ziemniaki z rybą i zestaw surówek, do picia, sok pomarańczowy.
- Czy coś na deser?
- Może... sernik.
- Czy coś jeszcze?
- To wszystko, dziękuję.

Ćwiczenia:

Darek pisze pozdrowienia z Rudek:

- a) Do babci: wysyła tradycyjną kartkę.
- b) Do kolegi (Kuby): pisze SMS.
- c) Do swojej wychowawczynie (z klasy VI): pisze e-mail.

Wykorzystaj podane niżej słownictwo, wyrażenia, zwroty:

Rudki, 12 lipca 2014 r.

Cześć! Kochana Babciu!

Pozdrowienia z Rudek. Serdeczne pozdrowienia z Rudek. Pozdrowionka z Rudek (to na Ukrainie). Pozdrawiam Cię gorąco z Rudek.

Jestem tu na wycieczce z rodzicami, z wizytą u naszej rodziny. Jest tu wiele interesujących zabytków związanych z historią Polski. Wiesz, że tu pochowany jest Fredro? Bardzo mi się tu podoba. Fajnie tu jest. Pogodę mamy fantastyczną. Ciocia gotuje wyśmienicie. Chodzimy i jeździmy na wycieczki. Pozdrowienia dla Wojtka. Całusy dla Stasia od całej rodziniki. Dołączam pozdrowienia od rodziców.

2. WIEDZA REALIOZNAWCZA O POLSCE W KONTEKŚCIE KULTURY UKRAIŃSKIEJ



Jest przekazywana bezpośrednio w całych tekstach o jakimś fenomenie polskiej kultury lub pośrednio we fragmentach tekstów, w ćwiczeniach, na przykład w czytance lekcji drugiej. Można znaleźć fragmenty: „we Lwowie ma rodzinę”; „granica w Korczowej okazała się całkiem sympatyczna”; „obiad zjedli w polskiej restauracji Lwowska Premiera”. Na marginesie pojawiają się fotografie, na przykład ta przedstawiająca rzeźbę postaci Szczepa i Tońcia w pojawiającej się w tekście i ćwiczeniach restauracji Lwowska Premiera (prowadzonej przez Polaków):

Teksty bezpośrednie oparte na przekazie międzykulturowym, to na przykład o Rudkach:

kalwiński. W roku 1655 Andrzej Stano h. Gozdawa, syn Jerzego (współdziedzica Rudek) i Zofii Fredro, współwłaściciel Rudek, podkomorzy sanocki, rozpoczął budowę nowego kościoła, ale prace przerwał najazd szwedzki. W roku 1728 powstał nowy murowany kościół fundacji Urbańskich. Do roku 1742 właścicielem miasta był Ignacy Urbański z Urbanic, który odsprzedał miasto Fredrom herbu Bończa. Dziedzicem Rudek był Jacek Fredro herbu Bończa (ur. 1770 w Hoczwi, zm. 1828), ojciec Aleksandra Fredry. Tu po wyprawie napoleońskiej powrócił komediopisarz Aleksander Fredro, który napisał: *Napoleon na Elbę, a ja prosto do Rudek*. Od roku 1872 przez miasto prowadzi ważna linia kolejowa łącząca Lwów z Budapesztem tzw. Pierwsza Węgiersko-Galiczyjska Kolej Żelazna. W roku 1880 było w miasteczku 2582 mieszkańców (w tym m.in. 1352 Żydów, 945 Polaków). W roku 1891 w Rudkach urodziła się polska uczona i profesor



Epitafium hrabiego Fredry o nawie kościoła.


Realia kulturowe uczniowie poznają też w ramach samodzielnych poszukiwań, w ćwiczeniach do tego typu tekstów, na przykład: „Znajdź i przedstaw klasie kilka informacji o Aleksandrze Fredrze”; „Podaj kilka informacji o jakiejś ciekawej (nie dużej) miejscowości blisko Twego miejsca zamieszkania. Czy jest w niej coś, co mogłoby szczególnie zainteresować Polaków? Czy informacje o niej (po polsku) można znaleźć w Internecie?”.

3. SZANSA NA PRZEŻYCIE KULTUROWE: WYTWORY KULTURY POLSKIEJ/KULTURY POGRANICZA W ODNIESIENIU DO WYTWORÓW KULTURY UKRAIŃSKIEJ

Szanśa ta może się pojawić w każdej części lekcji – niejako na marginesie, niemniej część trzecia podręcznika (*Z kulturą...*) zakłada zaistnienie takiego przeżycia wprost. Podręcznik prowadzi tę część lekcji metodą kulturową: tekst kultury jest punktem wyjścia do ćwiczeń językowych. Ćwiczenia są tak ułożone, że powinny:


- a) Zaprezentować normy socjokulturowe i wykształcić umiejętności komunikacyjne zgodne z polską normą socjokulturową; ich międzykulturowy charakter realizuje się poprzez porównanie z analogicznymi sytuacjami komunikacyjnymi na Ukrainie (w języku ukraińskim).
- b) Podawać wiedzę realioznawczą w kontekście wiedzy realioznawczej o kulturze Ukrainy.
- c) Stwarzać szansę przeżycia kulturowego poprzez kontakt z wytworem kultury.

Tabela 4. Analiza przekazu międzykulturowego w części trzeciej, lekcji drugiej (*Z kulturą...*)

| Fragmenty podręcznika: | Komentarz: |
|--|--|
| <p><i>Z kulturą...</i></p> <p><i>The Kochanowski</i> <i>NA DWÓR W CZARNOLEŚCIE</i></p> <p>Panie, to moja praca, a zdarzenie Twoje; Racze błogostawienstwo dać do końca swojej! Inni niechaj palce marmurowe mają I szczerym złotogłowiem ściany obijają, Ja, Panie, niechaj mieszkać w tym gnieździe ojczystym, A Ty mnie zdrowiem opatrz i szumieniem czystym, Pożywieniem uczciwym, ludzką zyczliwością, Obyczajajmi znośnymi, nieprzykrą starością.</p>  <p>opatrz; daj mi</p> | <p>Kontakt z wytworem kultury daje szansę na doświadczenie kulturowe. Ilustracja jest źródłem wiedzy realioznawczej: dwór jako taki, dworek Jana Kochanowskiego.</p> |

- a) Jak rozumiesz: „mieszkać w gnieździe ojczystym”, to znaczy gdzie? W domu rodzinnym, blisko domu rodzinnego (jak blisko)? W kraju, w którym się urodziliśmy? W kraju, gdzie mieszkają nasi rodacy? A może rozumiesz to jeszcze inaczej?
- b) Czym dla Ciebie jest: zdrowie, czyste sumienie (wobec kogo?), „uczciwe” pożywienie, ludzka życzliwość, „znośne obyczaje” wokół Ciebie? Czy to jest dla młodej dziewczyny / młodego chłopaka ważne w XXI wieku? Co jeszcze jest ważne? O co Wy poprosilibyście jeszcze Boga? Czy są rzeczy, o które prosić Boga nie wypada (bo są na przykład mało ważne)? Czy zgadzasz się z poetą, że do takich nieważnych rzeczy należy bogactwo („marmurowe pałace”, „złotogłowy”)?
- c) Poeta użył sformułowania „nieprzykra starość”. Jak myślisz, jak powinna wyglądać starość człowieka? Kiedy się ona zaczyna? Jak powinno wyglądać życie babci, dziadka?
- d) Czy my – młodzi i bardzo młodzi – możemy pomóc w życiu starszych ludzi? Co możemy zrobić, co powinniśmy zrobić, o czym pamiętać?
- e) *Panie, to moja praca, a zdarzenie Twoje; Raczże błogosławieństwo dać do końca swoje!* Jak rozumiesz ten fragment wiersza?
- f) Ten fragment wiersza mówi, że człowiek pracuje, ale to Bóg daje „sukces” tej pracy (błogosławi jej). Czy zgadzasz się z Kochanowskim? Czy każdej pracy i działaniu człowieka błogosławi Bóg?

Te ćwiczenia mają stymulować rozmowę, której celem jest „wzrost duchowy ucznia” (idea kształcenia interkulturowego). W tego typu ćwiczeniach ważniejsze jest samo postawienie pytań, ich zrozumienie, przemyślenie niż poprawna językowo odpowiedź na nie. W metodzie kulturowej jest czas na ciszę na lekcji, zadumę, zastanowienie się, milczenie. W przygotowaniu ćwiczeń do tekstu chodzi o uruchomienie maksymalnie wielu skojarzeń z tekstem, przywoływanie kontekstów kulturowych (w tym międzykulturowych). Idea kształcenia międzykulturowego realizuje się tu poprzez zastanowienie się, czy odpowiedzi „w polskiej kulturze” nie są odmienne, chodziłoby tu o poszukiwanie podobieństw i różnic mentalnościowych. Przy zachowaniu szacunku dla każdej odpowiedzi warto pamiętać, że w pytaniach zawarte są sugestie co do odpowiedzi, które ukazują polską mentalność opartą na przyjętych w kształceniu kulturowym tradycyjnych wartościach. Tego typu ćwiczenia można – podczas swobodnej rozmowy – poszerzać, na przykład przy rozmowie na temat, o co nie wypada prosić Boga, warto poszerzyć pytania o kwestie, czego życzyć nie wypada (pieniędzy, błogosławieństwa Bożego, dzieci, miłości?) – tu już wchodzimy na teren kształcenia socjokulturowego. Te sfery (socio-kultura – realia – doświadczenie kulturowe) powinny się maksymalnie przenikać.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|------------------------------|--|---------------|------------------------|-----|-----|-----|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|--|--------|----------|-----------------|-------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------|-------------------------|---|
| <p>g) Do kiedy człowiek powinien pracować? (Do którego roku życia pracują ludzie na Ukrainie?)</p> | <p>Porównania wiedzy realizowawczej to chyba najbardziej widoczna realizacja idei kształcenia międzykulturowego.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>h) Kiedy na Ukrainie jest Dzień Babci, Dzień Dziadka? Czy są jakieś „obyczaje” związane z tymi dniami? Dowiedz się, jak to jest w Polsce.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2. Przypomnij sobie, jak zwracamy się do innych. Uzupełnij tabelkę. (Uwaga! Do uzupełnienia są zwroty, których nie użyjemy!!!)</p> <table border="1" data-bbox="170 453 515 587"> <tr> <td>Pan Bóg</td> <td>mama</td> <td>tato</td> <td>siostra, brat</td> </tr> <tr> <td>Panie, Panie Boże, ...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>nauczycielka, nauczyciel</td> <td>pani w urzędzie, sklepik, ...</td> <td>pan w urzędzie, sklepik, ...</td> <td> kierowca, policjant, celnik, funkcyjnarz straż granicznej, ...</td> </tr> <tr> <td>ksiądz</td> <td>zakonnik</td> <td>siostra zakonna</td> <td>dyrektorka szkoły</td> </tr> <tr> <td>dyrektor szkoły</td> <td>konsul (bez: wicekonsul)</td> <td>pani profesor z uniwersytetu</td> <td>profesor z uniwersytetu</td> </tr> </table> <p>Aśka, Anno, bracie, brat, książę Andrzej, matko, ojczu, ojciec Andrzej, pani Anno, pani dyrektor, pani profesor, panie dyrektorze, panie konsulu, panie Piotrze, panie profesorze, Piotrek, Piotrze, proszę księżka, proszę ojca, proszę pana, proszę pani, proszę siostry, siostra, siostru, siostru Anno, tato ...</p> | Pan Bóg | mama | tato | siostra, brat | Panie, Panie Boże, ... | ... | ... | ... | nauczycielka, nauczyciel | pani w urzędzie, sklepik, ... | pan w urzędzie, sklepik, ... | kierowca, policjant, celnik, funkcyjnarz straż granicznej, ... | ksiądz | zakonnik | siostra zakonna | dyrektorka szkoły | dyrektor szkoły | konsul (bez: wicekonsul) | pani profesor z uniwersytetu | profesor z uniwersytetu | <p>Ćwiczenie kształcące umiejętności socjokulturowe. W tego typu ćwiczeniach nauczyciel powinien uwrażliwić na różnice międzykulturowe, o ile istnieją.</p> |
| Pan Bóg | mama | tato | siostra, brat | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Panie, Panie Boże, ... | ... | ... | ... | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| nauczycielka, nauczyciel | pani w urzędzie, sklepik, ... | pan w urzędzie, sklepik, ... | kierowca, policjant, celnik, funkcyjnarz straż granicznej, ... | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ksiądz | zakonnik | siostra zakonna | dyrektorka szkoły | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| dyrektor szkoły | konsul (bez: wicekonsul) | pani profesor z uniwersytetu | profesor z uniwersytetu | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Na wzór listu uczniów ze szkoły w Rudkach, napiszcie oficjalny list do Konsula Generalnego RP w Waszym okręgu konsularnym z podziękowaniem za zakup nagród w konkursie „Wiedzy o Polsce” organizowanym w Waszej szkole:</p> | <p>Tu obok kształcenia językowego (forma pisma oficjalnego, nagłówki itd.) realizuje się aspekt wychowawczy lekcji (kształcenie interkulturowe): wypada podziękować. Tego typu konkretne wnioski wynikające z wcześniejszych dyskusji powinny mieć ciąg dalszy w konkretnych realizacjach komunikacji językowej, jak na przykład w tym podziękowaniu.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <p>Rudki, 15 V 2014 r.</p> <p>Sz.P. Konsul Generalny Jarosław Drodz Konsulat RP we Wrocławiu</p> <p>Szanowny Panie Konsulu!</p> <p>Serdecznie dziękujemy za zakup nagród w konkursie „Wiedzy o Polsce”, który odbył się w naszej szkole w Rudkach 20 kwietnia tego roku. W konkursie brało udział 27 uczniów uczących się języka polskiego w naszej szkole. Nagrody ufundowane przez Konsulat podniosły prestiż tego konkursu. Dziękujemy za zainteresowanie się naszym konkursem i pomoc przy jego organizacji.</p> <p>Dotychczas ciepło podrodzenia i ponawiamy nasze zaproszenie do Rudki.</p> <p>Uczniowie klasy 7 b (uczący się języka polskiego)</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <p>Wielki • Władcy i królowie • Władcy i królowie • Władcy i królowie</p> <p>Jan Kochanowski</p> <p>Jan Kochanowski jest najwybitniejszym polskim poetą doby Renesansu, jest także pierwszym polskim poetą wielkiego formatu. Był osobą niezwykle wykształconą, ostrym, surowo postrzeżonym po Europie. Bez wahania można go nazwać chrześcijańskim Renesansu. Zaadaptował na polską wstępną wielkość antycznych gatunków, takich jak tragedia, trawn, tragedia. Opanował w tym kulturę i literaturę antyczną, czarując z nich w sposób sławny (wraz z Mikołajem Rejsem) podawali polskiego języka literackiego. Do najwcześniejszych dzieł poety należą cykl utworów: <i>Piosenki</i>, <i>Fraszki</i>, napisano pod koniec życia <i>Trzy</i> oraz oparty na historii wojny trojańskiej dramat <i>Cyprawa posłów greckich</i>.</p> | <p>Wszelkiego typu uzupełnienia poszerzają wiedzę realizowawczą.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Źródło: Opracowanie własne.

Współczesne nauczanie języków obcych kieruje się w stronę podejścia zadaniowego, które wyrosło z nauczania komunikacyjnego. Tak się stało, gdyż zmieniły się cele kształcenia z krótkotrwałego pobytu za granicą na trwałe współdziałanie (emigracja). Fenomen nauczania języka polskiego na Ukrainie również podlega tym tendencjom. Jednak specyfika nauczania języka polskiego na Ukrainie wymaga uzupełnienia podejścia zadaniowego o metodykę kulturową, która pozwala nie tylko na efektywne nauczanie samego języka komunikacyjnego, ale też wprowadza międzykulturowe treści kulturowe. Czy bowiem chcemy, czy nie chcemy, na naszych oczach kończy się idea monoetnicznej Polski, przygotowujemy przyszłych emigrantów: studentów i pracowników. Być może będą tu tylko na chwilę (by podążyć dalej do Europy), być może zostaną w Polsce na dłużej, tu urodzą się ich dzieci i „będziem Polakami?”. Dlatego tak ważne jest przygotowanie kulturowe przyszłych obywateli polskich już na Ukrainie, bez względu na deklarowaną przez nich narodowość. Kształcenie międzykulturowe jest do tego najlepsze – śmiał twierdzić.

BIBLIOGRAFIA

1. Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków, wyd. Tertium.
2. Biernacka-Langier A. (i in.), 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa, wyd. Urząd m.st. Warszawy.
3. Chwastowicz A., 2005, *Komunikacja międzykulturowa w praktyce – jak i czego uczyć?*, [w:] Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja międzykulturowa*, Poznań, wyd. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 279–285.
4. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska), 2003, Warszawa, wyd. Wydawnictwa CODN.
5. Karpińska-Musiał B., 2015, *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
6. Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków, wyd. własne.
7. Kowalewski J., *Projekt „Jestem stąd!” – odpowiedź na potrzeby kształcenia międzykulturowego w Euroregionie Karpackim*, [w:] Kubicka E., Walkiewicz A. (red.), 2015, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, wyd. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 211–219.
8. Krawczuk A., Kowalewski J., 2013, *Jestem stąd*, Львів, ЛНУ імені Івана Франка.

9. Kurtyka A., 2005, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, [w:] Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturalna i komunikacja międzykulturowa*, Poznań, wyd. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 83–95.
10. Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków, wyd. Księgarnia Akademicka.
11. Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] Gruchała J.S., Kurek H. (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, wyd. Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
12. Miodunka W.T., 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „Ling-Varia” IX, nr 1, s. 199–226.
13. *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, 2009, Warszawa, wyd. MEN.
14. Zawadzka, 2010 *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] Kielar B.Z., Krzeszowski T.P., Lukszyn J., Namowicz T. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa, wyd. Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, s. 451–465.

SUMMARY

Intercultural education – or the borderline of education?

In the first part of the article the author presents the idea of intercultural education with regards to teaching Polish as a foreign language in Ukraine. Having characterised the current state of this type of teaching, the author advances a thesis that intercultural education is the optimal model of teaching Polish in Ukraine. The second part of the article explains how intercultural education is implemented in the course book “Na pograniczach kultur” (“On the borderlands of cultures”). The author presents three aspects of the implementation: teaching of behaviours consistent with the Polish socio-culture, teaching about Polish life and institutions and experiencing Polish culture.

STANDARDY I DOŚWIADCZENIA MIĘDZYNARODOWE W ZAKRESIE EDUKACJI PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

W każdym kraju na świecie, niezależnie od jego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego, funkcjonuje system socjalny, będący częścią polityki społecznej. Głównym celem tegoż systemu jest redystrybucja zasobów materialnych i pozamaterialnych wśród jednostek oraz grup społecznie i ekonomicznie najsłabszych, tak aby wyrównywać szanse życiowe każdego obywatela i minimalizować depryzację społeczną. System socjalny winien opierać się na zasadzie solidarności państwa, części obywateli z tymi jednostkami, które są w gorszym położeniu, na przykład osób zdrowych z tymi, którzy chorują, osób młodszych ze starszymi, osób które posiadają wysokie dochody z tymi, którzy zarabiają niewiele [Dobre-Baron, Edelhauser 2010, s. 24]. Jednak w sytuacji gdy funkcjonowanie systemu socjalnego staje się zbyt obciążające dla budżetu państwa, a liczba odbiorców świadczeń socjalnych wzrasta, pojawiają się zazwyczaj dyskusje o skuteczności polityki społecznej¹.

Jednym z istotniejszych elementów każdego systemu socjalnego jest praca socjalna, świadczona przez pracowników socjalnych. Pracowników socjalnych zaliczyć można do tzw. *helping profession*, czyli zawodów związanych z niesieniem pomocy innym ludziom. Jednak w Polsce, jak zauważa M. Rymsha, to raczej uogólnione przekonania, czym jest pomoc społeczna

¹ Zob. m.in.: Erbenova, Sorm, Terrell, 1998; Hölsch, Kraus 2006; Minas 2010.

oraz obiegowe poglądy na temat funkcjonujących w jej ramach placówek wsparcia kształtują publiczny wizerunek pracowników socjalnych, nie zaś odwrotnie. Często na pierwszy plan wysuwana jest funkcja stricte socjalna czy opiekuńcza placówek pomocy społecznej – związana w dużej mierze z wypłacaniem zasiłków socjalnych [Rymsza 2012, s. 11]. Tworzy to zniekształcony obraz pracy socjalnej, znacznie odbiegający od tego, który wypływa z teorii pracy socjalnej. W grupie pracowników socjalnych niezwykle ważne jest odpowiednie przygotowanie do wykonywania tego trudnego zawodu. Sama zaś jakość pracy socjalnej jest ściśle związana z edukacją i przygotowaniem pracowników socjalnych. Można zatem sformułować twierdzenie, że poziom edukacji pracowników socjalnych jest jednym z kluczowych zagadnień, które mogą przyczynić się do efektywnego rozwiązywania problemów społecznych. Właśnie temu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy tekst. Celem głównym artykułu jest syntetyczne przedstawienie standardów i doświadczeń międzynarodowych w zakresie edukacji pracowników socjalnych, które mogą być implementowane w Polsce. Na wstępie artykułu zostaną przedstawione uregulowania prawne odnoszące się do zawodu pracownika socjalnego w Polsce. Następnie zaprezentowane zostaną ramy międzynarodowych standardów odnoszących się do kształcenia pracowników socjalnych tj. *The Framework for Social Work Education in Scotland-2003* [SiSWE 2003] oraz *Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession Australia-2004* [IASSW 2004]. Artykuł zamykają wnioski i rekomendacje dla procesu edukacji pracowników socjalnych w Polsce.

PRACOWNIK SOCJALNY— ZAWÓD REGULOWANY W POLSCE

Podstawowym aktem prawnym regulującym zawód pracownika socjalnego w Polsce jest wielokrotnie nowelizowana ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Określa ona kształt i ramy prawne systemu pomocy społecznej w Polsce między innymi wskazuje formy pomocy i zadania wykonywane przez podmioty na poszczególnych szczeblach polityki społecznej. Artykuł 15 ustawy wskazuje, że pomoc społeczna polega w szczególności na:

- a) przyznawaniu i wypłacaniu przewidzianych ustawą świadczeń,
- b) pracy socjalnej,
- c) prowadzeniu i rozwoju niezbędnej infrastruktury socjalnej,

- d) analizie i ocenie zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej,
- e) realizacji zadań wynikających z rozeznaczonych potrzeb społecznych,
- f) rozwijaniu nowych form pomocy społecznej i samopomocy w ramach zidentyfikowanych potrzeb.

Zapisy ustawy o pomocy społecznej wskazują jednoznacznie definicję pracy socjalnej obowiązującą w Polsce. Określa ona, „że praca socjalna to działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” [Art. 6, pkt 12 ustawy o pomocy społecznej].

W Polsce zawód pracownika socjalnego jest zawodem regulowanym, co oznacza, że przepisy prawne ściśle określają kwalifikacje niezbędne do wykonywania tego zawodu. Zgodnie z art. 116 ustawy o pomocy społecznej pracownikiem socjalnym w Polsce może być osoba, która spełnia jeden z poniższych warunków:

- a) posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych,
- b) ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna,
- c) do dnia 31 grudnia 2013 roku ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie.

Historia dochodzenia w Polsce do takiego stanu prawnego jest długa. Za interesowani czytelnicy mogą się zapoznać z przebiegiem tego procesu w publikacji Jerzego Szmagałskiego [zob. Szmagałski 2012, s. 282].

Profesjonalizacja zawodu pracownika socjalnego wymaga jednak stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i umiejętności. Ustawa o pomocy społecznej wpisując się niejako w proces edukacji ustawicznej w grupie pracowników socjalnych, ustala dwa stopnie specjalizacji zawodowej:

- a) I stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu uzupełnienie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych pracowników socjalnych,

- b) II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu pogłębienie wiedzy i doskonalenie umiejętności pracy z wybranymi grupami osób korzystających z pomocy społecznej².

Do prowadzenia specjalizacji I i II stopnia w zakresie pracy socjalnej uprawnione są podmioty, które prowadzą kształcenie lub doskonalenie i uzyskały zgodę ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego. Podmioty te nie są jednak rozłożone równomiernie w poszczególnych częściach Polski (zob. tabela nr 1).

Tabela 1. Rozmieszczenie podmiotów prowadzących szkolenia w zakresie specjalizacji I i II stopnia w zawodzie pracownik socjalny w Polsce*

| Województwo | Podmioty prowadzące szkolenie w zakresie specjalizacji zawodowej | |
|---------------------|--|--|
| | I stopnia z zakresu pracy socjalnej | II stopnia w z zakresu pracy socjalnej |
| Dolnośląskie | 1 | 1 |
| Kujawsko pomorskie | | 2 |
| Lubelskie | 1 | 1 |
| Lubuskie | | |
| Łódzkie | | |
| Małopolskie | 1 | 1 |
| Mazowieckie | 4 | 4 |
| Opolskie | | 1 |
| Podkarpackie | 2 | 1 |
| Podlaskie | 2 | |
| Pomorskie | 1 | 1 |
| Śląskie | 2 | 2 |
| Świętokrzyskie | 1 | |
| Warmińsko-mazurskie | 1 | 1 |

² Zob. art. 116–118a ustawy o pomocy społecznej.

| | | |
|--------------------|-----------|-----------|
| Wielkopolskie | 1 | |
| Zachodniopomorskie | 3 | 1 |
| RAZEM | 20 | 16 |

*Stan na dzień 6 sierpnia 2015 roku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji MPiPS, [online], <<http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/ksztalcenie-i-doskonalenie-zawodowe-pracownikow-sluzb-spoecznych/specjalizacja-w-zawodzie-pracownik-socjalny/>>, [dostęp: 21 września 2015].

W niektórych województwach w Polsce dostęp do szkolenia specjalizacyjnego jest łatwiejszy, a liczba podmiotów uprawnionych do prowadzenia specjalizacji jest większa. Natomiast w innych regionach kraju liczba podmiotów, które mogą prowadzić szkolenia dla pracowników socjalnych jest mniejsza, a co za tym idzie dostęp do profesjonalizacji zawodu jest mniejszy (na przykład w województwie lubuskim i opolskim).

STANDARDY I DOŚWIADCZENIA MIĘDZYNARODOWE W ZAKRESIE EDUKACJI PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

Praca socjalna będąca nieodłączną częścią systemu socjalnego i polityki społecznej jest ściśle uzależniona od kultury, historii, warunków społeczno-ekonomicznych, czy też regulacji prawnych panujących w danym kraju. Zatem kształt rozwiązań warunkujących podejście do pracy socjalnej jest różny w poszczególnych krajach na świecie. Z tego względu trudno jest mówić o unifikacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej i przenoszeniu modeli edukacyjnych z jednego kraju do drugiego³. Niemniej jednak, konieczne staje się czerpanie z doświadczeń i rozwiązań z innych krajów i umiejętne implementowanie ich w Polsce.

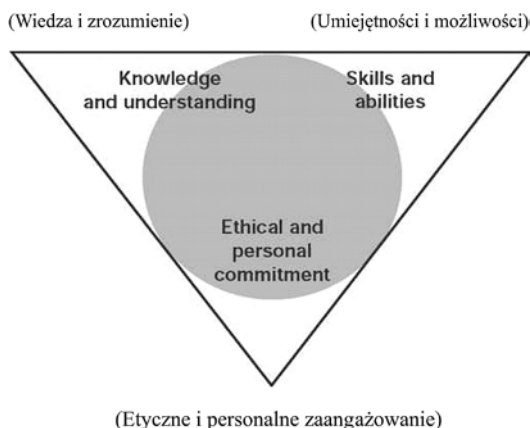
³ Wyjątkiem mogą być tutaj kraje, w których ze względu na uwarunkowania historyczno-polityczne praca socjalna znajduje się dopiero na początkowym etapie rozwoju. Mogą one wymagać niejako przeniesienia i dostosowania do specyfiki kraju rozwiązań z innych państw. Przykładem mogą tutaj być **Chiny** – zob. Yingsheng, Wen-Jui, Chien-Chung 2012; bądź **Sri Lanka** – zob. Zavissek, Herath 2010.

Przyjęcie takiego podejścia wymaga jednak porównania definicji zawartej w polskich przepisach prawnych, z definicją ogólnie akceptowaną na świecie. Globalna definicja pracy socjalnej opracowana przez Zgromadzenia Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych i Międzynarodowego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w lipcu 2014 roku mówi, że „Praca socjalna jest profesją opartą na praktyce i akademicką dyscypliną, która promuje zmianę społeczną i rozwój, społeczną spójność oraz empowerment i wyzwolenie ludzi. Głównymi zasadami pracy socjalnej są prawa człowieka, wspólnotowe poczucie odpowiedzialności i poszanowanie dla różnic. Praca socjalna oparta na własnych teoriach, naukach społecznych i humanistycznych oraz na rdzennej wiedzy angażuje ludzi i struktury społeczne do występowania przeciwko życiowym trudnościom i na rzecz poprawy ludzkiego bytu. Powyższa definicja może być rozwinięta na krajowym lub regionalnym poziomie” [IFSW]. Nawet pobieżny przegląd obu tych definicji (polskiej i międzynarodowej) prowadzi do wniosku, że są one ze sobą tożsame. Można więc zaryzykować twierdzenie, że będzie to stanowić podstawę do implementacji rozwiązań zagranicznych w zakresie pracy socjalnej i edukacji pracowników socjalnych w Polsce.

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele standardów odnoszących się do kształcenia pracowników socjalnych. Jednak najbardziej znane są dwa z nich tj. *The Framework for Social Work Education in Scotland* (SiSWE) oraz *Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession* (IASSW).

Pierwszy z tych standardów SiSWE podkreśla, że studenci kierunku praca socjalna muszą zrozumieć, że oprócz pracy ponoszą oni odpowiedzialność moralną, gdyż poprzez świadczenie usług biorą moralną odpowiedzialność za życie klientów [SiSWE, s. 19]. Edukacja w zakresie pracy socjalnej powinna odbywać się zgodnie z poniższym diagramem.

Rysunek 1. Programy edukacyjne z zakresu pracy socjalnej i ich wpływ na aspekty rozwoju zawodowego



Źródło: *The Framework for Social Work Education in Scotland*, SiSWE, Scotland 2003, s. 22.

Połączenie tych trzech elementów stanowi o profesjonalizmie pracowników socjalnych. W standardach SiSWE wskazana jest konieczność zapoznania przyszłych pracowników socjalnych z zagadnieniami w zakresie: efektywnego zarządzania i planowania, przywództwa, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania budżetem, obliczania i interpretowania danych statystycznych oraz informacji finansowych [por. SiSWE 2003, s. 38–40].

Idea standardów została przedstawiona w poniższej tabeli.

Tabela 2. Idea konstrukcji standardów SiSWE [2003]

| Wymagania w zakresie edukacji | | ← Kształcenie teoretyczne i praktyczne → | Wyniki edukacji |
|-------------------------------|--|--|---|
| Cele uczenia się | Aby ukończyć edukację studenci pracy socjalnej muszą zrozumieć określone zagadnienia | Wyróżniający się studenci pracy socjalnej nabywają umiejętności, aby wykonywać następujące zadania pracownika socjalnego | Kompetencje, którymi muszą się wykazywać pracownicy socjalni, aby wykonywać zadania pracownika socjalnego |

Źródło: *The Framework for Social Work Education in Scotland*, SiSWE, Scotland 2003, s. 23.

W standardach zostały określone wymagania w zakresie edukacji pracowników socjalnych oraz wyniki edukacji, które należy osiągnąć poprzez kształcenie teoretyczne i praktyczne.

Wybrane aspekty szczegółowe w zakresie edukacji pracowników socjalnych, zawarte w standardach obowiązujących w Szkocji, przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3. Ramy kształcenia na kierunku praca socjalna w Szkocji – wybrane aspekty

| Cele uczenia się | Aby ukończyć edukację studenci pracy socjalnej muszą zrozumieć określone zagadnienia | Wyróżniający się studenci pracy socjalnej nabywają umiejętności, aby wykonywać następujące zadania pracownika socjalnego | Kompetencje, którymi muszą się wykazywać pracownicy socjalni, aby wykonywać zadania pracownika socjalnego |
|---|---|--|---|
| 1/ Przygotowanie do pracy z jednostkami, rodzinami, opiekunami, społecznościami w celu oceny ich warunków i potrzeb | | | |
| Przygotowanie do pracy socjalnej i zaangażowania. | <p>Problemy społeczne takie jak: rasizm, ubóstwo, bezrobocie, zły stan zdrowia, niepełnosprawność, brak edukacji, nieodpowiednie mieszkanie, wiktymizacja i inne źródła niekorzystnej sytuacji, które są związane z ryzykiem związanym z przestępczością, marginalizacją, izolacją i wykluczeniem.</p> <p>Wpływ tych problemów na zapotrzebowanie na usługi pracy socjalnej.</p> <p>Podstawy prawne do interwencji i znaczenie relacji pracy socjalnej z rozwiązaniami prawnymi (w zakresie świadczeń socjalnych, edukacji, mieszkalnictwa, zdrowia, wymiaru sprawiedliwości i innych usług świadczonych przez partnerów organizacji pozarządowych i grupy wsparcia).</p> | <p>Efektywne kontakty z osobami i organizacjami, aby osiągnąć określone cele (przez telefon, w formie pisemnej lub za pomocą poczty elektronicznej).</p> <p>Zbieranie informacji z różnych źródeł, różnymi sposobami w różnych celach. Metody te powinny obejmować wyszukiwanie elektroniczne korzystając z Internetu, wnioski z materiałów pisemnych, wywiadów osobistych (twarzą w twarz), pisemne i telefoniczne kontakty z osobami i grupami.</p> <p>Podczas zbierania informacji uwzględnienie różnych opinii, dokonywanie oceny wiarygodności i przydatności informacji.</p> | <p>Przeglądanie akt sprawy i innych informacji, które są istotne dla sprawy lub sytuacji.</p> <p>Kontakt i współpraca z odpowiednimi specjalistami, celem uzyskania dodatkowych informacji.</p> <p>Zaangażowanie i efektywne relacje z ludźmi korzystającymi z usług (ich rodzinami, opiekunami i innymi specjalistami).</p> <p>Ocena wszystkich informacji, aby zidentyfikować najlepszą formę wstępnego rozwiązania. Opracowanie wstępnego planu działania.</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Praca z jednostkami, rodzinami, opiekunami, grupami i społecznościami, w celu podejmowania świadomych decyzji.</p> | <p>Charakter usług pracy socjalnej w zróżnicowanym społeczeństwie (pojęcia takie jak: potrzeby społeczne, świadomego wyboru, uprzedzenia, dyskryminacja międzyosobowa i instytucjonalna oraz strukturalna; upodmiotowienie i praktyki antydyskryminacyjne).</p> <p>Cechy ludzi i okoliczności korzystania z usług socjalnych.</p> | <p>Analiza czynników istotnych dla praktyki pracy socjalnej (ryzyko, odporność, prawa, tożsamość kulturowa, rasowa i etniczna, różnice językowe, zobowiązania prawne i ustawowe, obowiązki w celu ochrony osób narażonych).</p> <p>Wyjaśnianie i negocjowanie celów.</p> <p>Aktywne słuchanie innych, odpowiednie reagowanie na ich doświadczenia życiowe, rozumienie ich punktu widzenia.</p> | <p>Praca z jednostkami, rodzinami, opiekunami i społecznościami w zakresie:</p> <ol style="list-style-type: none"> informowania o prawach, uprawnieniach i obowiązkach; wyjaśnianie i tłumaczenie organizacji pracy socjalnej identyfikacja, gromadzenie i analiza istotnych informacji; identyfikacja i analiza ryzyka związanego z sytuacją. <p>Współpraca w partnerstwie z jednostkami, rodziną, opiekunami, grupami i społecznościami tak aby mogli: określić, wyjaśnić i wyrazić swoje oczekiwania, mocne strony i ograniczenia, zasoby i preferowane rozwiązania.</p> |
| <p>Ocena potrzeb i możliwości rozwiązań, w celu wyznaczenia właściwego sposobu działania.</p> | <p>Zakres potrzeb wyrażanych przez osoby korzystające z usług (i ich opiekunów).</p> <p>Modele i metody oceny w różnych kontekstach.</p> <p>Wyjaśnianie powiązań między procesami, które przyczyniają się do różnic społecznych oraz problemów nierówności.</p> | <p>Ocena ludzkich sytuacji z uwzględnieniem różnych czynników (w tym poglądów osób zaangażowanych, wyników badań, prawodawstwa i polityki oraz procedur organizacyjnych).</p> <p>Analiza zebranych informacji dotyczących zadania, sytuacji lub problemu.</p> | <p>Aktywne słuchanie ludzi, korzystających z usług (szanując ich doświadczenia i poglądy).</p> <p>Ocena i przegląd preferowanych wariantów rozwiązań wyrażanych przez jednostki, rodziny, grupy.</p> <p>Ocena potrzeb, mocnych stron, zagrożeń i możliwości, z uwzględnieniem uwarunkowań prawnych i standardów obsługi.</p> <p>Określenie, ocena i zalecenia odpowiednich kierunków działań dla osób indywidualnych, rodzin, opiekunów, grup i społeczności.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Współpraca z innymi, aby pomóc odbiorcom usług w osiągnięciu i utrzymaniu niezależności. |
| 2/ Plan, przeprowadzenie, przegląd i ewaluacja pracy socjalnej z jednostkami, rodzinami, opiekunami, grupami, społecznościami i innymi specjalistami | | | |
| Identyfikacja i reagowanie na sytuacje kryzysowe. | <p>Czynniki wpływające na wybór i wykorzystanie istotnych informacji, zwłaszcza jeśli są zbierane w wąskich ramach czasowych.</p> <p>Charakter profesjonalnego osądu i procesów oceny ryzyka.</p> <p>Charakter kryzysu i czynników, które odróżniają go od „naglego wypadku”.</p> | <p>Myślenie logiczne, nawet pod presją.</p> <p>Planowanie kolejności działań w celu osiągnięcia konkretnych celów.</p> <p>Zarządzanie procesami zmian.</p> <p>Przegląd działań – w związku z rzeczywistymi wynikami.</p> | <p>Krytyczna ocena pilności żądań i wymagań dotyczących działania.</p> <p>Identyfikacja potrzeby interwencji.</p> <p>Planowanie, wdrożenie i działania podejmowane w celu spełnienia potrzeb i wymagań.</p> |
| Praca z jednostkami, rodzinami, opiekunami, grupami i społecznościami, w celu osiągnięcia zmiany, promowania godności, uświadomienia potencjału i poprawy życiowych szans. | <p>Psychologiczne i fizjologiczne teorie rozwoju indywidualnego i społecznego funkcjonowania, tożsamości (od dzieciństwa do starości i śmierci).</p> <p>Charakter, cechy i skutki rozwoju, opóźnienia, zakłócenia i traumy. Teoretyczne pomysły i dowody z badań międzynarodowych i wdrażanie do praktyki służby społecznej.</p> <p>Koncepcje oparte na badaniach naukowych, krytyczna analiza teorii pracy socjalnej i innych dyscyplin, które przyczyniają się do wiedzy o pracy społecznej.</p> | <p>Skuteczne komunikowanie się.</p> <p>Wykorzystanie wiedzy w budowaniu i utrzymaniu celowych relacji z ludźmi i organizacjami.</p> <p>Wdrożenie planów za pomocą procesów we współpracy z innymi.</p> | <p>Rozwijanie relacji z jednostkami, rodzinami, opiekunami, grupami i społecznościami z poszanowaniem różnorodności, równości, godności i prywatności.</p> <p>Utrzymanie celowych relacji tak długo, jak jest to konieczne.</p> <p>Uporządkowana praca z jednostkami, rodzinami, opiekunami, grupami, społecznością w celu rozwiązywania problemów, rozwiązywania konfliktów i zapobiegania kryzysom.</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | | <p>Stosowanie i uzasadnianie metod pracy socjalnej, aby osiągnąć zmianę, utrzymanie stabilności, promować niezależność i poprawianie szansy życiowej.</p> <p>Regularne monitorowanie, rejestrowanie, przegląd i ocena zmian w sytuacji oraz dostosowanie planów działań.</p> <p>Zmniejszanie wycofania jednostek.</p> |
| Rozwój sieci wsparcia w celu zaspokojenia stwierdzonych potrzeb i planowanych rezultatów. | <p>Aktualny zakres i adekwatność ustawowych, dobrowolnych i prywatnych instytucji świadczących pomoc.</p> <p>Znaczenie powiązań z innymi usługami społecznymi w zakresie: edukacji, mieszkalnictwa, zdrowia, wymiaru sprawiedliwości.</p> | Opracowanie skutecznych sieci wsparcia jednostek, grup i organizacji, które mogą doprowadzić do zmiany i osiągnięcia planowanych rezultatów. | <p>Ocena dostępnych sieci wsparcia.</p> <p>Praca w partnerstwie z jednostką, rodziną, grupami i społecznościami w celu rozwoju i utrzymania sieci wsparcia.</p> <p>Przyczynianie się do rozwoju, utrzymania i oceny zintegrowanych sieci wsparcia.</p> |
| Walka z zachowaniami, które stwarzają zagrożenie dla osób indywidualnych, rodzin, opiekunów, grup i społeczności. | <p>Złożone relacje między wymiarem sprawiedliwości, opieką i kontrolą w pomocy społecznej.</p> <p>Role pracowników społecznych w przestrzeganiu prawa.</p> <p>Modele i metody oceny, stosowanie odpowiednich badań i testów, wybór odpowiednich informacji, charakter profesjonalnego osądu i procesów oceny ryzyka i zarządzania.</p> | <p>Pomoc ludziom w zdobyciu, odzyskaniu lub utrzymaniu kontroli nad swoimi sprawami, o ile jest to zgodne z ich bezpieczeństwem, bezpieczeństwem innych osób i z prawem.</p> <p>Używanie werbalnych i niewerbalnych sygnałów przy interpretacji zachowania i ocenie ryzyka.</p> <p>Planowanie i zarządzanie sytuacjami, w których istnieje znaczny element ryzyka.</p> | <p>Podjęcie natychmiastowych działań, aby poradzić sobie z zachowaniami, które stanowią zagrożenie dla ludzi korzystających z usług.</p> <p>Praca z jednostką, rodziną, opiekunami, grupą w celu: identyfikacji i oceny sytuacji i okoliczności, które mogą zwiększyć bądź zmniejszyć poziom ryzyka.</p> <p>Plan zarządzania i interwencji w celu pozytywnej zmiany zidentyfikowanego ryzyka.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 3/ Ocena i zarządzanie ryzykiem dla jednostek, rodzin, opiekunów, grup i społeczności | | | |
| Ocena i zarządzanie ryzykiem dla jednostek, rodzin, opiekunów, grup i społeczności. | <p>Pojęcie prawa, odpowiedzialności, wolności, władzy</p> <p>Role pracowników społecznych ich odpowiedzialność, obowiązki w zakresie ochrony społeczeństwa i przestrzegania prawa.</p> <p>Charakter zagrożeń i szkód związanych z interwencją w życiu osób i grup wykluczonych społecznie.</p> | Rola pracowników społecznych w zakresie ochrony bezpieczeństwa osób zaangażowanych przy promowaniu dobrobytu osób korzystających z usług. | <p>Identyfikacja, ocena i rejestrowanie charakteru ryzyka, jego powagi i szkód, które może spowodować.</p> <p>Zrównoważenie praw i obowiązków jednostek, rodzin, opiekunów, grup i środowisk.</p> |
| 4/ Wykazanie kompetencji zawodowych w praktyce pracy socjalnej | | | |
| Ocena i stosowanie aktualnej wiedzy i badań w praktyce pracy socjalnej. | Cechy i dowody skuteczności praktyki pracy socjalnej. | Ocena siły i skutków poszczególnych metod interwencji. | Aktualizowanie wiedzy w zakresie odpowiednich przepisów prawa, wytycznych polityki, standardów usług i ram proceduralnych |
| | Dokształcanie i pogłębianie wiedzy z zakresu przepisów prawa, wytycznych, standardów usług i ram proceduralnych. | <p>Rozumienie ludzkich zachowań i intencji.</p> <p>Monitorowanie sytuacji, procesów i zachowań oraz ocena wyników.</p> <p>Krytyczna analiza i przegląd odpowiedniej literatury.</p> | . |
| 5/ Zarządzanie i odpowiedzialność, nadzór i wsparcie, w praktyce pracy socjalnej w ramach swojej organizacji | | | |
| Zarządzanie zasobami i usługami. | Różne podejścia do zarządzania, przywództwa w celu podnoszenia jakości usług publicznych (społecznych). | Wykorzystanie technologii informatycznych oraz metod i technik komunikacyjnych w różnych celach, w tym profesjonalnej komunikacji, przechowywaniu i wyszukiwaniu danych oraz zarządzaniu zasobami. | <p>Monitorowanie jakości i efektywności usług niezbędnych do zaspokojenia potrzeb.</p> <p>Realizacja procesów związanych z zakupem usług niezbędnych do realizacji celów.</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne (zwłaszcza systemy informatyczne) i ich zastosowanie do świadczenia usług. Podstawowe dane statystyczne, zarządzanie zasobami oraz procedury i techniki rachunkowe. | Obliczanie, analizowanie i interpretacja danych w kontekście statystycznym i finansowym. | Przyczynianie się do stosowania procedur zarządzania i udostępniania informacji. |
| 6/ Wspieranie jednostek w wyrażaniu i zarządzaniu ich potrzeb, poglądów | | | |
| Reprezentowanie (w partnerstwie) jednostek, rodzin, opiekunów, grup i społeczności, w celu osiągnięcia i utrzymania przez nich niezależności. | Relacje między wymiarem sprawiedliwości, pomocą społeczną; Praktyczne i etyczne implikacje tych relacji. | Skutecznie współdziałanie z innymi, promowanie sprawiedliwości społecznej poprzez identyfikowanie i reagowanie na uprzedzenia, dyskryminacje instytucjonalne i nierówności strukturalne. Przezwyciężanie osobistych uprzedzeń, aby odpowiednio reagować na szereg skomplikowanych sytuacji | Udzielanie pomocy jednostkom, rodzinom, opiekunom, grupom i społecznościom w uzyskaniu niezależnego doradztwa, wsparcia i reprezentacji. |

Źródło: *The Framework for Social Work Education in Scotland SiSWE*, Scotland 2003, s. 26–43.

Kolejnym standardem odnoszącym się do edukacji pracowników socjalnych jest –*Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession* (IASSW). Szczegółowe informacje odnoszące się do „zasadniczej części” programu studiów na kierunku praca socjalna, przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Zapisy standardów IASSW odnoszące się do „zasadniczej części” programu studiów z zakresu pracy socjalnej (wybrane aspekty)

| |
|---|
| <p>Programy studiów uczelni powinny aspirować do:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Identyfikacji i wyborów potrzeb i priorytetów miejscowych, narodowych lub regionalnych/międzynarodowych.2) Uwzględniania w programach studiów czterech komponentów: |
| <p>2.1. Domena pracy socjalnej</p> <p>Krytyczne zrozumienie wpływu dyskryminacji, ucisku społecznego, politycznego i ekonomicznych niesprawiedliwości na człowieka.</p> <p>Znajomość ludzkiego zachowania i rozwoju społecznego środowiska.</p> <p>Wiedza, jak tradycja, kultura, wiara i religia oraz zwyczaje wpływają na człowieka i jego rozwój na wszystkich poziomach.</p> <p>Krytyczne rozumienie pracy socjalnej i jej celów.</p> <p>Znajomość polityki społecznej na poziomie miejscowym, narodowym /lub regionalnym/międzynarodowym.</p> |
| <p>2.2. Domena profesjonalnej pracy socjalnej</p> <p>Rozpoznanie relacji między osobistym życiem i osobistym systemem wartości a pracą socjalną.</p> <p>Przygotowanie pracowników socjalnych do pracy „w ujęciu holistycznym” w środowisku zróżnicowanym etnicznie, kulturowo, rasowo, ze względu na płeć i inne formy.</p> <p>Rozwój pracowników socjalnych, tak aby mogli korzystać z wartości wpływających z innych kultur, tradycji i zwyczajów (o ile nie naruszają osobistej godności człowieka).</p> <p>Rozwój pracowników socjalnych, aby umieli sobie radzić w środowisku zróżnicowanym etnicznie, kulturowo itp.</p> |
| <p>2.3. Metody praktycznej pracy socjalnej</p> <p>Dostateczne umiejętności praktyczne i wiedza w zakresie relacji i pomagania, aby osiągnąć cele społeczne w interwencji socjalnej.</p> <p>Stosowanie pracy socjalnej, zasad etycznych, wiedzy i umiejętności aby rozwiązywać socjalne, polityczne i ekonomiczne nierówności w społeczeństwie.</p> <p>Znajomość zasad przeprowadzania badań z zakresu pracy socjalnej.</p> <p>Stosowanie wartości pracy socjalnej, zasad etycznych, wiedzy, aby promować wzajemną odpowiedzialność pomiędzy członkami społeczeństwa.</p> |
| <p>2.4. Paradygmat zawodu pracownika socjalnego</p> <p>Uznanie godności, wartości i niepowtarzalności wszystkich ludzi.</p> <p>Znaczenie zmian socjalno-strukturalnych, politycznych i ekonomicznych, które prowadzą do marginalizacji i wykluczenia społecznego ludzi.</p> <p>Wiedza o respektowaniu praw odbiorców usług społecznych.</p> <p>Umiejętność rozpoznania potencjału ludzkiego.</p> |

Źródło: *Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession*, IASSW, Australia 2004, s. 4–6.

Po analizie zapisów tabeli nasuwa się spostrzeżenie, że standardy IASSW nie narzucają kolejno obszarów, w których powinna być prowadzona edukacja pracowników socjalnych.

W standardach *Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession*, określonych przez IASSW w 2004 roku wskazano, że praca socjalna ma prowadzić do zmiany społecznej, rozwiązywać problemy w stosunkach międzyludzkich, dążyć do upodmiotawiania ludzi oraz wzmacniania dobrobytu [IASSW 2004, s. 2]. Główne cele określone w standardach wskazują, że pracownicy socjalni powinni także posiadać umiejętności w zakresie planowania, organizowania i zarządzania programami oraz organizacjami z zakresu polityki społecznej [IASSW 2004, s. 3].

Niezwykle ważnym zagadnieniem, które wypływa z doświadczeń zagranicznych w zakresie edukacji pracowników socjalnych jest przedsiębiorczość. Wraz z rozwojem społeczeństwa oraz postępującym procesem starzenia się ludności będzie rosła liczba pracowników socjalnych, którzy będą zatrudnieni w podmiotach pozarządowych związanych z pracą socjalną, tak jak ma to miejsce na przykład w Australii (w 2006 roku – 37% pracowników socjalnych zatrudnionych w sektorze pozarządowym) [Cortis, Meagher 2012, s. 296]. Zatem ich celem będzie również zapewnienie niezbędnych środków finansowych potrzebnych do funkcjonowania organizacji. Będzie to więc wymagało od nich kompetencji w dziedzinie zarządzania, organizacji oraz przedsiębiorczości.

W gospodarce rynkowej konieczne jest wykazywanie się przez pracowników socjalnych przedsiębiorczością, która jak zauważyła Silvia Fargion jest przygotowaniem do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami [Fargion, Gevorgianiene, Lievens 2011, s. 966].

Można wyróżnić pięć cech przedsiębiorczości w pracy socjalnej:

- a) dostarczanie pracowników socjalnych odpowiednio przygotowanych do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami,
- b) zdolność do wprowadzania i adaptowania nowych metod,
- c) praca socjalna nie może wyróżniać się tylko intencjami, ale także skutecznymi działaniami pracowników socjalnych,
- d) pracownik socjalny powinien dążyć do znajdowania nowych zasobów, zaś dostępne zasoby początkowe nie mogą ograniczać wyboru,

- e) przedsiębiorczość obejmuje ryzyko podejmowania inicjatyw, a także zawieszania danej inicjatywy, kiedy wyniki są gorsze od oczekiwań [Fargion, Gevorgianiene, Lievens 2011, s. 967].

Pomimo takiego spojrzenia na pracę socjalną w warunkach wolnego rynku, należy pamiętać, że praca socjalna z założenia nie ma przynosić dochodu. Powinna jednak unikać celów mało realnych i zbyt kosztownych, po to aby uniknąć krytyki⁴. Wszystko to sprawi, że działający system socjalny i efektywna praca socjalna będą stabilizowały spójność społeczną w Polsce.

W wielu programach europejskich studiów z pracy socjalnej pojawiają się przedmioty mające na celu wykształcenie tej przedsiębiorczości u pracowników socjalnych. Na przykład w MCI Centrum Zarządzania w Innsbrucku pojawia się szereg przedmiotów z zakresu organizacji i zarządzania w pracy socjalnej (zob. tabela nr 5).

Tabela 5. Program studiów II stopnia z zakresu Social Work, Social Policy & Management- Master of Arts in Social Sciences w MCI Centrum Zarządzania w Innsbrucku, Austria

| | |
|---|--|
| <p>MCI Management Center Innsbruck Internationale Hochschule GmbH Universitaetsstrasse 15 A-6020 Innsbruck</p> | <p>Master of Arts in Social Sciences / MA oder M.A.</p> <p>Graduates are entitled to add the letters “MCI” to their degree (BM-WF-52.330/0195-I/6/2013)</p> <p>Duration: 4 semesters incl. Master thesis and final exams</p> <p>Prerequisites: Bachelor or a equivalent degree in Social Work, in relevant Social Science studies or other studies with a minimum of 90 ECTS points in the area of social science and social work</p> |
|---|--|

⁴ Tak jak ma to obecnie miejsce na przykład w Wielkiej Brytanii – zob. Coren (i in.), 2011, s. 394–395.

| Semester pierwszy (subjects) | Semester drugi (subjects) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> » Accounting & Balancing » Financing, sponsoring & fundraising » Introduction to the Master program » Methodology & questions of cognition theory » Object and subject matter of social work » Operational and methodological competence in social work » Operational fields of social work » Optional compulsory subject » Optional compulsory subject » Optional compulsory subject » Project management and quality management » Project work » Qualitative research » Quantitative research » Scientific theory » Social polity, social policy & social politics » Theories of social work in a socio-economic context | <ul style="list-style-type: none"> » Anti - Bias/ Social Justice Training » Computer-based data analysis and evaluation » Controlling in social organizations » Human rights and international law » Institutional networks » Legal aspects of social management » Master's seminars » Optional compulsory subject: Specific research methods » Optional compulsory subject: Specific research methods » Professionalization of the advice process » Project work » Project work » Project work » Public relations » Social Work diagnostics and expertise |
| Semester trzeci (subjects) | Semester czwarty (subjects) |
| <ul style="list-style-type: none"> » Complex research methods » International Social Work and transnational co-operation » Optional compulsory subject I: Interviewing children | <ul style="list-style-type: none"> » Co-ordination management »Diploma Thesis » Gender / diversity as a requirement of social planning » Human rights and international law |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> » Optional compulsory subject II: Contemporary models of social work in Russia | <ul style="list-style-type: none"> » International comparison of social security – prevalence & change |
| <ul style="list-style-type: none"> » Optional compulsory subject III: Social work in an involuntary context » Organizational development & leadership » Political economy » Social Change & Social Work » Social Polity, Social Policy & Social Politics II » Social space & social planning » Strategies to tackle structural discrimination » Work and organizational psychology | <ul style="list-style-type: none"> » Master seminars » Public relations » Social change: consequences & stresses for and coping capacity of individuals, families, groups & communities » Social planning & policy advice » Social polity, social policy & social politics |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie MCI Management Center Innsbruck, [online], <<https://www.mci.edu/en/?Itemid=3222>>, [dostęp: 21 września 2015].

Przedmioty takie jak: rachunkowość, finanse, sponsoring czy komputerowa analiza danych pozwalają niewątpliwie pracownikom socjalnym nie tylko na nabycie umiejętności w zakresie pomagania potrzebującym i rozwiązywania problemów socjalnych, ale również na skuteczne kierowanie podmiotami polityki społecznej.

ZAKOŃCZENIE

Funkcjonowanie systemu socjalnego, będącego elementem polityki społecznej jest niezwykle ważnym aspektem funkcjonowania każdego państwa. Należy jednak pamiętać, że oprócz redystrybucji zasobów materialnych system ten opiera się również na świadczeniu usług pozamaterialnych. Jedną z takich form pomocy jest praca socjalna, która jest świadczona przez pracowników socjalnych. Praca socjalna jest formą wspierania potrzebujących, tak aby mogli funkcjonować w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych. Jakość pracy socjalnej jest w dużej mierze zależna od

poziomu kwalifikacji zawodowych pracowników socjalnych. Ze względu na fakt, że praca socjalna jest uzależniona między innymi od: kultury, historii, warunków społeczno-ekonomicznych czy też regulacji prawnych, trudno jest mówić o unifikacji systemu kształcenia pracowników socjalnych i przenoszeniu modeli edukacyjnych z jednego kraju do drugiego. Niemniej jednak, konieczne staje się czerpanie z doświadczeń, rozwiązań z innych krajów i umiejętne implementowanie ich w Polsce. Funkcjonujące międzynarodowe standardy w zakresie edukacji pracowników socjalnych określają wymagania oraz wyniki edukacji, które należy osiągnąć poprzez kształcenie teoretyczne i praktyczne.

Niezwykle ważnym zagadnieniem, które wypływa z doświadczeń zagranicznych w zakresie edukacji pracowników socjalnych jest przedsiębiorczość. Przedmioty kształcenia między innymi takie jak: rachunkowość, finanse, organizacja i zarządzanie czy też komputerowa analiza danych pozwolą pracownikom socjalnym na nabycie umiejętności niezbędnych do znajdowania nowych zasobów, radzenia sobie z nowymi wyzwaniami i skutecznego kierowania podmiotami polityki społecznej. Przedstawione w tekście wnioski i spostrzeżenia pozwalają na sformułowanie poniższych rekomendacji odnoszących się do procesu edukacji pracowników socjalnych:

- a) nie należy dążyć do unifikacji systemów edukacji pracowników, które funkcjonują w różnych krajach na świecie. Zagraniczne standardy w zakresie edukacji pracowników socjalnych mogą być jednak pomocne w ulepszaniu programów kształcenia pracowników socjalnych w Polsce.
- b) należy pamiętać, że praca socjalna nie przynosi dochodu, jednak musi przyczyniać się do zmiany społecznej i rozwoju.
- c) programy kształcenia na kierunku studiów praca socjalna powinny zawierać elementy związane z przedsiębiorczością, organizacją i zarządzaniem. Pozwoli to pracownikom socjalnym na radzenie sobie z nowymi wyzwaniami (na przykład zdobywaniem środków finansowych na działalność podmiotu), jak również na efektywne kierowanie podmiotami polityki społecznej.

BIBLIOGRAFIA

1. Coren E., Iredale W., Rutter D., Bywaters P., 2011, *The Contribution of Social Work and Social Interventions Across the Life Course to the Reduction of Health Inequalities: A New Agenda for Social Work Education?*, „Social Work Education”, nr 30 (6).
2. Cortis N., Meagher G., 2012, *Social Work Education as Preparation for Practice: Evidence from a Survey of the New South Wales Community Sector*, „Australian Social Work”, nr 65.3, s. 295–310.
3. Dobre-Baron O. S., Edelhauser E., 2010, *The Analysis Of Financing The System Of Social Assistance In Romania*, „Revista Tinerilor Economisti” („The Young Economists Journal”) 1 (14S).
4. Erbenova M., Sorm V., Terrell K., 1998, *Work incentive and other effects of social assistance and unemployment benefit policy in the Czech Republic*, „Empirical Economics”, 23 (1–2), s. 87–120.
5. Fargion S., Gevorgianiene V., Lievens P., 2011, *Developing Entrepreneurship in Social Work Through International Education. Reflections on a European Intensive Programme*, „Social Work Education”, 30 (8).
6. *Global Standards For The Education And Training of The Social Work Profession*, IASSW, Australia 2004, [online], <<http://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training>>, [dostęp: 21.09.2015].
7. Hölsch K., Kraus M., 2006, *European schemes of social assistance: an empirical analysis of set-ups and distributive impacts*, „International Journal of Social Welfare”, 15 (1), s. 50–62.
8. International Federation of Social Workers, IFSW, [online], <<http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>>, [dostęp: 21.09.2015].
9. Li Y., Han W.-J., Huang C.-C., 2012, *Development of Social Work Education in China: Background, Current Status, and Prospects*, „Journal of Social Work Education”, 48 (4), s. 635–653.
10. MCI Management Center Innsbruck, [online], <<https://www.mci.edu/en/?Itemid=3222>>, [dostęp: 21.09.2015].
11. Minas R., 2010, *Social expenditures and public administration: are local social assistance costs in Sweden a matter of organisation*, „International Journal of Social Welfare”, 19 (2), s. 215–224.
12. MPiPS, [online], <<http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/ksztalcenie-i-doskonalenie-zawodowe-pracownikow-sluzb-spolecznych/specjalizacja-w-zawodzie-pracownik-socjalny/>>, [dostęp: 21.09.2015].
13. Rymśa Marek (red.), 2012, *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce- Między służbą społeczną a urzędem*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
14. Sewpaul V., David J., 2005, *Global standards for the education and training of the social work profession*, „International Journal of Social Welfare”, 14, s. 218–230.
15. Szmagałski Jerzy, 2012, *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku* [w:] Rymśa Marek (red.), 2012, *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce- Między służbą społeczną a urzędem*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

16. *The Framework for Social Work education in Scotland* SiSWE, Scotland 2003, [online], <<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2003/01/16202/17027>>, [dostęp: 21.09.2015].
17. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 poz. 163 z późn. zm.).
18. Zavrsek D., Herath Subhangi M.K., 2010, *I Want to Have My Future, I Have a Dialogue': Social Work in Sri Lanka between Neo-capitalism and Human Rights*, „Social Work Education”, 29 (8), s. 831–842.

SUMMARY

Standards and international experience in the education of social workers

In each country social work is an important part of social policy. Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. The quality of social work depend mostly on the education of social workers.

The main aim of this paper is to present standards and international experience in the education of social workers. Social work dependson culture, history and socio-economic conditions of the country, so it is difficult to talk about the unification of the educational system of social workers. However, international standards for the education of social workers may prove a helpful tool in improving the education programs of social workers in Poland. The analysis showed that training program for social workers should include elements related to entrepreneurship, organization and management, because this allows social workers to manage social organizations effectively.

ORAL HISTORY W MIĘDZYKULTUROWYM PROJEKCIE EDUKACYJNYM. STUDIUM PRZYPADKU

Oral history to jedna ze współczesnych technik badawczych. Wykorzystywana jest coraz szerzej również w Polsce. Pozwala ona na alternatywne poznawanie historii za pośrednictwem relacji bezpośrednich świadków wydarzeń. Jej podstawowym założeniem jest przekonanie, że ludzka pamięć jest równie istotnym źródłem poznania jak dokumenty. Za patrona *oral history* uważa się Herodota z Halikarnasu (ok. 484–426 p.n.e), który jako pierwszy wykorzystał w swoich badaniach relacje ustne opisując wojny perskie [por. Szerszunowicz 2013, s. 5].

Początki współczesnej historii mówionej sięgają XIX wieku i są związane z rozwojem techniki. Pierwszych nagrań dokonywali etnografowie, którzy zajmowali się folklorem Indian. Później zaczęto realizować projekty na szerszą skalę. Jednym z pierwszych projektów historii mówionej były nagrania zebrane przez amerykańską organizację Works Progress Administration o wojnie secesyjnej i niewolnictwie [tamże, s. 5].

Termin *oral history* zrobił zawrotną karierę w metodologii historii. I choć na ten temat napisano już wiele książek i artykułów, trudno byłoby powiedzieć, że jest to pojęcie jasne i jednoznaczne. Toczą się na ten temat liczne spory i dyskusje [por. Maternicki, Majorek, Suchoński 1993, s. 77]. Tadeusz Łepkowski wyodrębnia trzy „rodzaje, kategorie, zakresy” historii ustnej. Pierwszą stanowią badania oparte na źródłach ustnych, wywołanych przez

historyka i przez niego też przeważnie utrwalone. Wszelkie świadectwa indywidualnej lub zbiorowej pamięci, opowieści, rozmowy, wywiady, ankiety, często zarejestrowane, sklasyfikowane a nieraz opublikowane. Drugą pojmuję jako szczególny, odbiegający od kanonów europejskich, rodzaj historii „oficjalnej”, opartej na tradycji ustnej. Trzecia historia ustna nie ma nazwy. Jest to historia samorzutna, całkiem spontaniczna, antyelitarna. Żyje w cieniu, lecz nie w milczeniu, jest wszechobecna i współwystępuje, lekceważona zazwyczaj z historią oficjalną. Łepkowski nazywa ją historią ludową [cyt. za Maternicki, Majorek, Suchoński 1993, s. 78].

Historia oralna budzi nadal duże zainteresowanie w środowisku historyków i metodologów historii. Niektórzy dostrzegają w niej nie tylko specyficzne „archiwum historii”, ale także doniosłe zjawisko społeczne, rzutujące w dużym stopniu na edukację i świadomość historyczną społeczeństwa [tamże, s. 80].

Ogromny wpływ na rozwój *oral history* miało doświadczenie Holokaustu. Ocaleni także chcieli dać świadectwo. Było to niezwykle ważne, gdyż źródłami pisanymi na temat Zagłady były przede wszystkim dokumenty tworzone przez sprawców [Szerszunowicz 2013, s. 5].

To właśnie badanie historii Holokaustu zmieniło rozumienie tego, czym powinna być *oral history*. Początkowo w archiwach historii mówionej gromadzono wywiady ze znanymi osobistościami – politykami, artystami, biznesmenami. Ale w latach 60. XX wieku, gdy *oral history* dotarła do Europy, historycy położyli akcent na odkrywanie historii tzw. zwykłych ludzi. Przez wieki chłopci i robotnicy nie mieli bezpośredniego wpływu na kształtowanie pamięci historycznej. Byli pozbawieni prawa nie tylko do podejmowania decyzji ważnych z punktu widzenia historii, ale też nie mogli wpływać na kształtowanie pamięci o przeszłości. Historia była pisana z punktu widzenia warstw uprzywilejowanych. Wraz z pojawieniem się w Europie *oral history* sytuacja ta zaczęła się zmieniać [tamże, s. 6].

Jednym z podstawowych źródeł do dziejów Żydów w Polsce, szczególnie w kontekście ich Zagłady, są właśnie relacje ocalałych, świadków i sprawców. O wielu miejscowościach, w których działy się tragedie, wiedzielibyśmy dużo mniej, gdyby nie wspomnienia ludzi, którzy przeżyli w nich okupację niemiecką. Wiele aspektów przedwojennego życia codziennego, tego, które toczyło się w obrębie domu, czy rodziny byłoby nieznanych. Dlatego

właśnie przeprowadza się wywiady z ocalałymi i świadkami. Wywiady mogą przeprowadzać także uczniowie przy wsparciu nauczyciela. Bardzo często taka metoda jest stosowana przy realizacji projektów edukacyjnych, przede wszystkim tych, które dotyczą historii lokalnej. Aby uczniowie mogli przeprowadzić taki wywiad, należy ich do tego przygotować. Muszą posiadać podstawową wiedzę i znać przedmiot rozmowy [por. Kuwałek 2006, s. 5]. Będzie im dużo łatwiej taką rozmowę przeprowadzić, panować nad jej przebiegiem, a także właściwie ją zrozumieć.

Spotkanie – wywiad to przede wszystkim sztuka słuchania. To także umiejętność usunięcia się na drugi plan w taki sposób, by narrator mógł swobodnie snuć swoją opowieść. To on jest bohaterem spotkania i na jego historię czekamy. To właśnie we wspomnieniach przeszłość ożywa na nowo. Opowieści nie są zbiorem dat i faktów, ale emocjonalnymi obrazami pomagającymi przenieść się w przeszłość i pobudzić wyobraźnię słuchaczy. Dają także możliwość spojrzenia na przeszłość z wielu perspektyw, często bardzo odmiennych. To samo wydarzenie może zostać odebrane i zapamiętane w różny sposób. Dla jednych ważne było to, co dla innych mogło nie mieć żadnego znaczenia. Historia mówiona nie unifikuje. Zamiast tego pokazuje różnorodność ludzkich doświadczeń i nie pozwala na obojętność wobec nich [por. Dąbrowski 2008, s. 10].

Organizując spotkanie ze świadkiem uczniowie powinni znać zagadnienia, o których będą rozmawiać. Dobrze jest przygotować listę konkretnych pytań. Nie jest to jednak obligatoryjne. Gdy uczniowie nabiorą więcej wprawy i doświadczenia można przygotować tylko luźno zapisane tematy, o których będzie rozmowa. Czasami lepiej jest pójść za opowieścią świadka, rezygnując z przygotowanych pytań. Może się wówczas okazać, że przypadkiem odkryjemy coś nowego, jeszcze ciekawszego [Mirska-Czerwińska 2011]. Bardzo ważna jest także sceneria, w jakiej przebiega rozmowa. Inna formę przybierze ona w miejscu pracy rozmówcy, a inną w zaciszu domowym. To rozmówca powinien wybrać czas i miejsce spotkania. Zadaniem uczniów jest nagranie wypowiedzi świadka, po uprzednim uzyskaniu zgody.

Wartość nagrywanych relacji mówionych jest wielowymiarowa. W wymiarze historycznym pozwala, poprzez rejestrowanie i utrwalanie wspomnień, na ocalenie „pamięci miejsc”, także tych, które istnieją już tylko w ludzkich wspomnieniach. Jest także projektem edukacyjnym skierowanym do mło-

dego pokolenia. Nagrywając relacje, młodzież szkolna może bezpośrednio badać historię własnego miasta, spotkać się z historią „twarzą w twarz” i czerpać doświadczenie z przeżyć starszych pokoleń [cyt. za: Baum-Gruszkowska 2009, s. 51].

Te zarejestrowane relacje są dokumentem równie ważnym jak fotografie czy materiały archiwalne. Stanowią one narzędzie pozwalające badać i rozumieć najnowszą historię. Nagrana rozmowa jest jednak tylko surowym materiałem. Dlatego też każdy wywiad powinien być spisany, powinien mieć swoją transkrypcję. Jest to bardzo istotne, gdyż łatwiej ją będzie później wykorzystać w dalszej pracy. Przydatne okazuje się również robienie podczas rozmowy notatek. Taki pamiętnik z wywiadu bardzo pomaga w późniejszej interpretacji zapisanej rozmowy. Warto przygotować także jej krótszą wersję, która będzie streszczeniem najważniejszych fragmentów historii [tamże].

Pozyskana relacja to jednak dopiero początek drogi. Musi być ona nie tylko opracowana, ale i zweryfikowana. Rzeczywistość, jaką odsłania powinna być prawdziwa, wyrazista i interesująca. Można ją też zderzyć z innymi relacjami i porównać z archiwalnymi źródłami, dokumentami, fotografiami [por. Wancerz-Gluza 2011].

Jednym z projektów edukacyjnych, w którym została wykorzystana metoda *oral history* był projekt zrealizowany w 2015 roku w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 z oddziałami sportowymi w Radomiu. Wzięła nim udział ośmioosobowa grupa uczniów z klasy trzeciej gimnazjum. Projekt *Radomiu, pewnym okręcie i nie tylko... Wirtualne spotkania z Jerzym Rozenbergiem* udało się zrealizować dzięki współpracy z Ośrodkiem Kultury i Sztuki „Re-sursa” w Radomiu. Dzięki uprzejmości dyrekcji i pracowników tej placówki uczniowie nawiązali kontakt z człowiekiem, który pochodzi z Radomia, a obecnie mieszka w Izraelu.

Jerzy Rozenberg urodził się w 1927 roku w Radomiu przy ulicy Sienkiewicza 4. Jego ojciec miał Zakład Fryzjerski przy ul. Piłsudskiego 7, a matka zajmowała się domem. Miał on dwóch starszych braci: Mietka i Cwiego. W wieku 5–6 lat uczęszczał do tzw. Freblówki, a następnie do Szkoły Powszechnej, która miała swą siedzibę przy ulicy Żeromskiego 30, a później do Gimnazjum Towarzystwa Przyjaciół Wiedzy przy ul. Kilińskiego 13. Kiedy wybuchła wojna miał 12 lat. Wraz z rodziną trafił do Dużego Getta, a następnie po jego likwidacji (16–18 sierpnia 1942 roku) pracował w obozie

pracy przy Szwarlikowskiej i obozie pracy przy Szkolnej (16 stycznia 1944 roku obóz na ul. Szkolnej przekształcono w obóz koncentracyjny, a dokładniej w podobóz Majdanka). Uczestniczył w Pochodzie Śmierci do Tomaszowa Mazowieckiego (czerwiec 1942 roku), a następnie został przewieziony do Auschwitz skąd przetransportowano go do obozu pracy w Vaihingen w Niemczech, który 20 kwietnia 1945 roku wyzwoliła armia francuska. Po zakończeniu wojny przebywał w Stuttgarcie, a następnie w Eislingen, gdzie uczęszczał do Wyższej Szkoły Technicznej. Zajęcia prowadzono tam w języku polskim. To właśnie w tej szkole rozpoczął naukę na kierunku budowlanym. W 1947 roku podjął próbę przedostania się do Palestyny – odbył rejs Statkiem „Exodus”. Jednak z Hajfy wojska brytyjskie cofnęły blisko 4,5 tysięcy emigrantów najpierw do portu w Marsylii, a później przetransportowano ich do Hamburga. Do Izraela przybył w czerwcu 1948 roku, gdzie mieszka do dnia dzisiejszego. Radom odwiedził dwukrotnie w 2005 i w 2009 roku [Rozenberg 2015].

W trakcie realizacji projektu, w dniach 3 i 4 marca 2015 roku zorganizowano dwa wirtualne spotkania z wykorzystaniem komunikatora Skype, podczas których wysłuchano wspomnień pana Jerzego Rozenberga. To bohater tego wywiadu zaproponował daty i godziny spotkań. Uczniowie przygotowali się do tej rozmowy. Przez 2 miesiące pracowali w grupach we współpracy z nauczycielami. Poznali nie tylko historię radomskich Żydów, ale także wydarzenia związane z dziejami tej społeczności w Polsce i na świecie. W dostępnych źródłach i Internecie wyszukiwali informacje na temat kultury żydowskiej. W Radomiu odnaleźli miejsca związane z życiem tej społeczności. Po spotkaniach z panem Jerzym Rozenbergiem, opracowali relację i udali się wraz z nauczycielami do Archiwum i na spotkanie z dr. Sebastianem Piątkowskim, gdzie wzbogacili i uporządkowali zdobytą wiedzę. Ze zgromadzonych dokumentów i zdjęć powstała prezentacja multimedialna o Jerzym Rozenbergu. Dzięki wieloletniej współpracy z Resursą Obywatelską zaprezentowano ją nie tylko uczniom szkoły, ale i współczesnym mieszkańcom miasta podczas VII Spotkań z Kulturą Żydowską „Ślad”. Publiczna prezentacja odbyła się w dniu 24 kwietnia 2015 roku. Przybyli na nią mieszkańcy miasta oraz dość liczna grupa młodzieży i rodziny uczniów uczestniczących w projekcie. W trakcie spotkania odbyła się rozmowa telefoniczna z bohaterem tego wieczoru, który obiecał jeszcze przyjechać do Radomia, by spotkać się między innymi z uczestnikami projektu. Efekty pracy uczniów zaprezentowano w lokalnej telewizji oraz prasie.

Spotkania z Kulturą Żydowską „Ślad”, w których brali udział uczniowie, były okazją do tego, by młodzież mogła poznawać historię swojego rodzinnego miasta, a także uczestniczyć w wydarzeniach kulturalnych i je współtworzyć.

Odkrywanie historii lokalnej nie musi przecież wiązać się tylko z czasem spędzonym na lekturze nieczytelnych dokumentów. Żeby stać się jej badaczem, wystarczy też wyjść historii na spotkanie, i to niekoniecznie historii bohaterów z pierwszych stron gazet. Przecież każdy człowiek nosi w sobie fascynującą historię – niepowtarzalne i wyjątkowe dzieje swego życia. To osobiste świadectwo czasu, który bezpowrotnie minął, ale wciąż żyje we wspomnieniach. Niezwykłe biografie zwyczajnych ludzi nadal czekają na swych odkrywców. Czekają na tych, którzy pomagają ich „właścicielom” uwolnić i uwiecznić historie zapisane w pamięci [Dąbrowski 2008, s. 8]. Taką okazję wykorzystali właśnie radomscy uczniowie. W ankiecie, którą wypełnili po zakończeniu działań napisali, że dzięki udziałowi w projekcie: „Lepiej poznałem historię swojego miasta”, „Mam większą wiedzę o Radomiu i społeczności żydowskiej. Teraz, kiedy ktoś źle wypowiada się o Żydach, to zwracam mu uwagę i mam co do tego argumenty. Wiem też więcej na temat II wojny światowej”, „Cieszę się, że wzięłam udział w projekcie, gdyż mogłam poznać świadka historii, który przeżył w swoim życiu okres hitlerowskiej okupacji. Wiem, że wiedzę, którą zdobyłam w tym projekcie wykorzystam w swoim życiu jeszcze nieraz”, „Zdobyłem wiedzę na temat getta w Radomiu, zwiedziłem ciekawe miejsca, których nie miałem okazji obejrzeć i zwiedzić wcześniej”, „Udział w projekcie poszerzył moją wiedzę, o tym jak traktowano Żydów podczas II wojny światowej oraz o tym jak żyli. Cieszę się, że doświadczyłam spotkania z człowiekiem, który jest częścią historii mojego miasta. Z ogromną przyjemnością słuchało mi się opowieści Jerzego Rozenberga”.

Na pytanie: W jaki sposób wykorzystałaś/eś wiedzę zdobytą podczas realizacji projektu, uczniowie odpowiedzieli: „Udział w projekcie sprawił, że moja chęć poznania historii miasta Radomia stała się jeszcze większa”, „Wiedzę, którą udało mi się zdobyć przekazałam moim bliskim opowiadając o naszym bohaterze oraz jego życiu i pokazałam zrobioną przez nas prezentację”, „Na sprawdzianie, opowiadałam rodzicom, siostrze i kolegom”, „Podczas testów i podczas rozmowy z rodzicami”, „Podczas

udziału w XIV Konkursie Regionalnym Wiedzy o Ziemi Radomskiej pojawiło się pytanie o getta w Radomiu i właśnie tam wykorzystałam tę wiedzę”.

Zapytano uczniów także o to, co najbardziej podobało się im w trakcie realizacji projektu. Odpowiedzi były następujące: „Wycieczka do Archiwum Państwowego, wycieczki po Radomiu, robienie zdjęć, a także prezentacja naszego projektu w szkole i w Resursie”, „Spacer po Radomiu”, „W trakcie realizacji projektu najbardziej podobały mi się informacje, które zdobyłem o swoim rodzinnym mieście”, „Wirtualna rozmowa, spacer po Radomiu”, „W realizacji projektu najbardziej podobała mi się wycieczka po Radomiu śladami Jerzego Rozenberga oraz to, że mogłam bliżej poznać zarówno moich kolegów, jak i nauczycieli”.

Co sprawiło uczniom największą trudność podczas realizacji projektu?: „Nic, było super :)”, „Wszystko łatwe :)”, „Prezentacja projektu”, „Finał projektu, występ przed publicznością”, „Opanowanie stresu przed spotkaniem ze świadkiem historii”, „Największą trudność podczas projektu sprawiło mi wyszukiwanie zdjęć archiwalnych Jerzego Rozenberga”, „Dla mnie nic w tym projekcie nie było trudnością, wręcz wszystko było miłą przyjemnością”.

Podczas pracy nad projektem młodzież dowiedziała się między innymi, że Radom to miasto wielokulturowe z bogatą tradycją. Gimnazjaliści w trakcie realizacji zaplanowanych działań stali się poszukiwaczami i odkryli, że po ludności żydowskiej w Radomiu pozostała już tylko pamięć, która jest skryta na starych fotografiach i w dokumentach, które odnaleźli między innymi w zbiorach Archiwum, Miejskiej Biblioteki Publicznej oraz w zasobach Wirtualnego Sztebla. Wspomnienia Jerzego Rozenberga uświadomiły im, jak wyglądało życie w międzywojennym Radomiu i jaki los spotkał radomskich Żydów w czasie wojny. Zdobytą wiedzę poszerzyli podczas wycieczki śladami Jerzego Rozenberga po Radomiu, w trakcie której wykonali dokumentację fotograficzną. Bardzo ważnym elementem pracy nad projektem była jego publiczna prezentacja.

Podczas realizacji projektu uczniowie odnaleźli wiele archiwalnych zdjęć oraz dokumentów, które wykorzystali w swej pracy. Przygotowali także album, który przesłali w prezencie panu Rozenbergowi.

Oral history jest coraz popularniejszą metodą i coraz częściej wykorzystuje się ją w projektach edukacyjnych. Na tym polu można rozwinąć pełnię jej możliwości – nie tylko jako źródła poznawania historii, ale także jako

sposobu kształtowania lokalnej pamięci zbiorowej. To także doskonała metoda w przełamywaniu barier pokoleniowych. *Oral history* jest też fascynującą szkołą słuchania i rozumienia drugiego człowieka. Kształtuje u uczniów umiejętność skupiania się na problemie oraz unikania łatwych ocen pośpiesznego wartościowania. ***Słuchacze mają świadomość, na jak wiele sposobów można zapamiętać*** i przedstawić to samo zdarzenie [por. Szerszunowicz 2013, s. 8]

Tomasz Czajkowski z Ośrodka Brama Grodzka – Teatr NN w Lublinie tak pisze o historii mówionej: „Historia mówiona różni się od historii poznawanej z podręcznika. Przede wszystkim polega na spotkaniu z drugim człowiekiem. Fascynujące jest, że za każdym razem poznaję nową osobę, usłyszę inne wspomnienia. Jest to również wielka odpowiedzialność za mojego rozmówcę i za jego opowieść. Wiem, że chronię od zapomnienia część Pamięci i sprawia mi to dużą satysfakcję” [cyt. za: Dąbrowski 2008, s. 7].

Takie świadectwa ludzkiej pamięci, jak te przekazane przez Jerzego Rozenberga, wzbogacają wiedzę młodych ludzi, rozszerzają ich horyzonty i uczą tolerancji. Należy się jednak spieszyć. Pokolenie pamiętające przeszłość sprzed 1939 roku, z lat 1939–1945 i po tym okresie odchodzi w zatrważająco szybkim tempie. Co będzie, gdy zabraknie nam tych świadków historii? Zostaną już tylko ich opowieści [por. Kuwałek 2006, s. 7].

Spotkania z Jerzym Rozenbergiem na długo pozostaną w pamięci radomskich gimnazjalistów. Okazało się, że stały się one także inspiracją do poznania historii własnej rodziny niektórych uczestników projektu.

BIBLIOGRAFIA

1. Baum-Gruszkowska M., 2009, *Historia Mówiona jako źródło historyczne* [w:] Baum-Gruszkowska M., Majuk D. (red.), *Światła w ciemności, Sprawiedliwi Wśród Narodów Świata. Relacje historii mówionej w działaniach edukacyjnych*, Lublin, wyd. Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, s. 49–51, [online], <http://biblioteka.teatrn.pl/dlibra/Content/44359/historia_mowiona_jako_zrodlo_historyczne.pdf>, [dostęp: 14.12.2015].
2. Dąbrowski R. (red.), 2008, *Historia mówiona. Elementarz*, Warszawa, wyd. Narodowe Centrum Kultury.
3. Kałwa D., Wawrzniak J., [b.r.], *Podręcznik historii mówionej*, Warszawa, wyd. Muzeum Historii Żydów Polskich.

4. Kuwałek R., 2006, *Oral history – czym jest „historia mówiona” i jak można ją wykorzystać w pracy z uczniami. Kilka praktycznych uwag* [w:] *Przywróćmy pamięć, materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa, wyd. Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, s. 5–7, [online], <http://fodz.pl/PP//download/PP_nauczyciele.pdf>, [dostęp: 20.09.2015].
5. Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., 1993, *Dydaktyka historii*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Mirska-Czerwińska A., 2011, *Jak przeprowadzić wywiad*, [online], <<http://www.ceo.org.pl/biblioteki/news/jak-przeprowadzic-wywiad-1>> [dostęp: 20.09.2015].
7. Rozenberg J., 2015, *Wywiad przeprowadzony z Jerzym Rozenbergiem w dniach 3 i 4 marca 2015 r. podczas wirtualnych spotkań z wykorzystaniem komunikatora Skype*, źródło własne, Radom.
8. Szerszunowicz J. (red.), 2013, *Na własne oczy. Zeszyt dobrych praktyk. Oral history, Białystok, Centrum im. Ludwika Zamenhofa*, [online], <<https://www.centrumzamenhofa.pl/art,161,na-wlasne-oczy>> [dostęp: 14.12.2015].
9. Wancierz-Gluza A., 2011, *Organizacja pracy i praca ze źródłami*, [online], <<http://www.ceo.org.pl/pl/slady/news/organizacja-pracy-i-praca-ze-zrodлами>> [dostęp: 14.12.2015].

SUMMARY

Oral History in Intercultural Educational Project. Case Study

Jews had lived in Radom for several centuries and they were pro-actively involved in the city life. Prior to the Second World War, they accounted for 30% of the Radom population. The extermination ended it. At present, there are no representative of this community in the city.

My paper presents the project I have completed with my students. Thanks to the reports of the Second World War survivor and witness, Mr Jerzy Rozenberg, young people could learn about the life in Radom in the period between the world wars and about the fate of Jews during the war. It inspired them to find architectural traces related to the life of this community.

My paper shows how the contemporary educational project may become a bridge between now and the forgotten past.

EDUKACJA ZDROWOTNA W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM W WYBRANYCH UCZELNIACH WYŻSZYCH EUROPY

WSTĘP

W każdym czasie zdrowie uznawane było za jedną z największych wartości człowieka. Było ono zawsze przedmiotem troski zarówno na poziomie indywidualnym, jak również na poziomie całego społeczeństwa. Obserwując te zachowania na przestrzeni dziejów, można zauważyć, iż ulegały one zmianom i różnie ewaluowały.

Zdrowie różnie definiowano, a w ślad za tym, odmienne były wskazania dla człowieka do jego zachowania. Prowadzone działania w tym zakresie realizowane były na różnych płaszczyznach. Od bardzo wąskich ograniczonych jedynie do zdrowia fizycznego i usuwania choroby, do obecnie funkcjonującego holistycznego stosunku do zdrowia, rozpatrującego je w aspekcie fizycznym, umysłowym, emocjonalnym i duchowym.

Jednym z zasadniczych wyzwań obecnych społeczeństw jest ochrona zdrowia człowieka. Jest ona realizowana przez działania polityki zdrowotnej ukierunkowane na ułatwianie dokonania wyboru jednostce i dotyczą zmian w środowisku życia, nauki i pracy. Do mechanizmów ochrony zdrowia w tym zakresie zalicza się: ustanawianie prawa wspiera-

jącego zdrowie; zasad, przepisów ukierunkowanych na zdrowie pozytywne i zapobieganie chorobom. Promocja zdrowia i prowadzona edukacja zdrowotna ma obejmować całą populację i dotyczyć jej codziennego życia. Światowa Organizacja Zdrowia zaprojektowała i rozpowszechniła wiele propozycji, które są przyjmowane i realizowane już od pierwszych etapów nauczania, jak na przykład „Szkoła promująca zdrowie”, „Zdrowe miasta”, „Zdrowe miejsca pracy”.

„Edukacja zdrowotna w nowym podejściu skupia się nie tylko na dostarczeniu wiedzy ale na uczestniczeniu we wspólnym działaniu, dwukierunkowym porozumiewaniu się, na zapobieganiu powstawania chorób poprzez zmianę środowiska i zmianę zachowań z niszczących na wspierające zdrowie. Działania te powodują powstanie w danym środowisku specyficznego klimatu społecznego mającego wpływ na zdrowie człowieka w każdym jego aspekcie. Jednym z głównych celów edukacji zdrowotnej jest kultura zdrowotna (będąca częścią kultury ogólnej), która przenika wszystkie sfery funkcjonowania człowieka. O jakości życia współczesnego człowieka przesądza jakość starań o własne zdrowie fizyczne, psychiczne, duchowe jak również społeczne, związane ze zdolnością do wchodzenia i utrzymywania relacji z innymi ludźmi [...]. Edukacja zdrowotna to nasze być albo nie być”. [Kowalski 2006, s.105].

Celem badań jest poznanie poziomu edukacji zdrowotnej w wybranych uczelniach w krajach UE w opiniach studentów.

ZDROWIE – PRÓBA ANALIZY TEORETYCZNEJ

Problematykę zdrowia człowieka należy analizować w sposób holistyczny. Główną przyczyną jest fakt, iż stan zdrowia kształtowany jest przez liczne, czasem powiązane ze sobą czynniki. Zdrowie jest powszechnie uznawane za proces, następujących po sobie zmian, prowadzących do stanu sprzyjającego samopoczuciu w zakresie somatycznym, ale także i psychicznym oraz społecznym [Kowalewski 2006, s. 5].

Zdrowie – jedna z największych wartości człowieka – warunkuje możliwość działania, radość życia, poczucie szczęścia. Dobry stan zdrowia oznacza stały i wysoki poziom czystej energii, równowagę emocjonalną, jasność umysłu, odporność na choroby zakaźne, umiejętność obrony

przed nowotworami i chorobami układu krążenia, co w rezultacie prowadzi do spowolnienia procesu starzenia i długiego życia. Odgrywa dużą rolę w kształtowaniu i rozwijaniu wartości intelektualnych i duchowych, zdobywaniu doświadczeń i sprawności, w dążeniu do ideałów i wyznaczonych sobie celów.

Zdrowie, jako wartość, znajduje się w systemie wartości poszczególnych ludzi. Jest to jednak wartość specyficzna, szczególnie mocno dostrzegana przez ludzi, którzy doznali uszczerbku na zdrowiu lub ciężko zachorowali.

Nie tylko w odczuciu społecznym zdrowie rozpatrywane jest jako wartość pozytywna – stan pożądaný, a choroba jako wartość negatywna – stan niepożądany. Także analizując dostępną literaturę przedmiotu można zauważyć, że pojęcie choroby często bywa zestawiane i porównywane z pojęciem zdrowia. O ile zdrowie zawsze wiąże się z dodatnią postawą emocjonalną, o tyle choroba z postawą ujemną. Ze stanem zdrowia wiąże się tzw. „normalność”, zaś ze stanem choroby związana jest „anormalność”. Choroba w potocznym znaczeniu oznacza „ogólnie zły stan zdrowia fizycznego i/lub psychicznego, czemu towarzyszy potrzeba pomocy lekarskiej lub społecznej” [Lopez 2004, s. 348]. Natomiast w ujęciu naukowym choroba (z łac. *morbus*) definiowana bywa jako „każde zaburzenie prawidłowej struktury lub funkcji jakiegokolwiek części ustroju lub narządu, manifestujące się charakterystycznym zespołem objawów, którego etiologia, patogeneza i ząjsćie mogą być znane lub niezna- ne” [Jarosz 1998, s. 243].

Ludzka egzystencja rozciąga się między chwilą narodzin a chwilą śmierci. M. Miller uważa, że „zdrowie i choroba są ze sobą nierozzerwalnie sprzężone, lecz nie są sobie przeciwstawne” [Milerski, Śliwerski 1999, s. 121]. W znacznie mierze długość trwania tego okresu zależy od stanu zdrowia.

Podobnie jak z pojęciem choroby, tak i z pojęciem zdrowia wiąże się wiele różnych koncepcji. Jednym z pierwszych, który uporządkował całokształt poglądów na temat zdrowia był Hipokrates, późniejszy „ojciec medycyny europejskiej”. W myśl jego poglądów zdrowie oznacza dobre samopoczucie, natomiast choroba – złe. Stan zdrowia w decydującej mierze zależy od równowagi między tym, co nas otacza, a nami. Zewnętrzna równowaga między człowiekiem a środowiskiem pozwala na stworzenie równowagi wewnętrznej. Niemniej jednak, ocena zdrowia dokonana przez Hipokratesa, jako kategorii „dobrego i złego samopoczucia”, dopuszcza wiele subiektywizmu, który za-

węzał pojęcie zdrowia do indywidualnego odczuwania i odbierania otoczenia [Kulik 2006, s. 54]. Dlatego też w późniejszych okresach zaczęły powstawać inne koncepcje zdrowia i choroby. Dziś większość badaczy podejmujących dociekania empiryczne opiera się na definicji zdrowia zaproponowanej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Zgodnie z tym ujęciem zdrowie jest „stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brakiem choroby” [Słońska 1993, s. 49]. Definicja ta jest wiodąca także i w niniejszej pracy.

Warto też nadmienić, że problematyką zdrowia interesują się nie tylko nauki medyczne, jak potocznie zwykło się przyjmować, ale także wiele innych dziedzin nauki. Zdrowiem interesują się na przykład specjaliści z zakresu: pedagogiki, psychologii, czy socjologii. J. Kirenko [Kirenko 2000, s. 42] w następujących słowach ujmuje tę kwestię: „Zwłaszcza w tej części definicji zdrowia, która na równi z pełnią samopoczucia fizycznego i umysłowego stawia samopoczucie społeczne, a innymi słowy, w tym miejscu, które zawiera kontekst społeczny zjawiska. Poszukiwanie czynników zagrażających zdrowiu nie tylko w sferze biologicznej i psychicznej, ale również społecznej doprowadziło do stworzenia psychologicznego i socjologicznego modelu choroby. Psychologiczny model zawierał z początku w sobie dwa podejścia: somatopsychiczne i psychosomatyczne, by z czasem, a zwłaszcza w ostatnich latach, zintegrować się w tzw. podejście systemowe, uwzględniające nie tylko chorobę i psychikę pacjenta, ale także środowisko, w którym przebywa, zwłaszcza jego rodzinę”. [tamże, s. 54]. Ponadto z takiego ujęcia wynika, że stan zdrowia i choroby wiąże się nie tylko ze sferą biologiczną człowieka, ale także i psychiczną. Wynika z tego też, że zachowanie dobrego stanu zdrowia w znacznej mierze zależne jest od środowiska życia.

W literaturze przedmiotu termin „tryb życia człowieka” rozumiany jest jako sposób jego postępowania na co dzień. Każdy człowiek samodzielnie wypracowuje sobie schemat postępowania, dlatego jest on niepowtarzalny i specyficzny. Aby móc stwierdzić, czy tryb życia człowieka można określić jako prawidłowy, konieczne jest zanotowanie zjawiska równowagi pomiędzy jego stanem zdrowia psychicznego a stanem zdrowia somatycznego [Kępiński 2003, s. 13–17].

Stan psychiczny i stan fizyczny człowieka są ściśle ze sobą powiązane. Badacze uważają, że nie można obecnie rozdzielać stanu fizycznego człowie-

ka od jego stanu psychicznego, dlatego przy formułowaniu diagnozy konieczna jest analiza obu tych elementów. Warto zauważyć, że najczęściej formą reakcji na różne sytuacje oddziaływujące na psychikę człowieka są odchylenia od norm w jego sferze somatycznej. Dłuższe takie oddziaływanie może doprowadzić do stanu chorobowego [Kowalewski 2006, s. 41].

Podstawą modelu biopsychicznego człowieka jest przekonanie o wzajemnym wpływie somatyki i psychiki człowieka na siebie. Stanowi to także podłoże podejścia systemowego, gdzie zdrowie człowieka zaliczane jest do struktur zarówno wyższego, jak i niższego rzędu [Dolińska-Zygmunt 2001, s. 14]. Struktury niższego rzędu to między innymi: atom, cząsteczki, komórki, tkanki, organy, układy narządowe, aż do poziomu człowieka. Z kolei struktury wyższe to: rodzina, przyjaciele, społeczność lokalna, naród, biosfera [Kowalewski 2006, s. 43]. Uważa się, że każdy z tych systemów jest jednocześnie całością i częścią, dlatego nie można rozdzielać ciała i umysłu człowieka. Objawy fizyczne zaburzenia należy zatem analizować na tle relacji interpersonalnych człowieka, jego uczuć i zachowań. Konieczne jest także, aby całą wiedzę na temat dualizmu ciała i umysłu człowiek potrafił umiejętnie odnieść do profilaktyki i ochrony jego zdrowia [tamże, s. 44].

Na stan psychosomatyczny człowieka składa się zatem funkcjonowanie jego funkcji fizycznych oraz sprawność myślowa i samopoczucie psychiczne. Choroba zawsze zmniejsza sprawność organizmu. Zatarła jest także granica pomiędzy chorobą psychiczną a chorobą somatyczną, gdyż zaburzenia te zawsze posiadają pewną część wspólną. Pojęcie „choroba psychosomatyczna” określa schorzenie przejawiające się w somatyce człowieka, będące wynikiem lub nasilające się pod wpływem czynników psychicznych [Jarosz 1983, s. 201]. Przykładem takich czynników może być stres, oddziaływający na człowieka, który niejednokrotnie prowadzi do różnego typu zaburzeń somatycznych: u jednych będzie powodował chorobę wrzodową, u innych bezsenność.

Zdrowie psychiczne rozdzielone zostało na dwa wymiary: pozytywny i negatywny. Pozytywny wymiar zdrowia psychicznego przejawia się między innymi wysoką samooceną, poczuciem własnej skuteczności czy umiejętnością radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Zdolności te składają się na zespół właściwości emocjonalnych i osobowych, który pozwala człowiekowi ustrzec się przed załamaniem nerwowym [Czabała 2000, s. 231–240].

Negatywny wymiar zdrowia psychicznego to zaburzenia psychiczne będące wyszczególnione w różnych klasyfikacjach.

Konieczne jest dążenie do zachowania równowagi pomiędzy wpływem środowiska a czynnikami psychologicznymi człowieka. Dysonans wśród tych elementów powoduje powstanie sytuacji stresowej, będącej przyczyną zaburzeń psychosomatycznych lub zaburzeń psychicznych. Stres może wyzwać w człowieku reakcje dwojakiego typu. Z jednej strony może mobilizować go do działania, z drugiej jednak, jego przedłużające się nasilenie prowadzi do tzw. dystresu, będącego zespołem wyczerpania organizmu [Dolińska-Zygmunt 2001, s. 73–75].

Zachowania zdrowotne są to pewne style postępowania, które stosuje człowiek przy wyborze danego zachowania. W stylu życia wyróżnić można dwa elementy: zachowanie i motywację zachowania. Zachowanie w bezpośredni sposób wpływa na stan zdrowia człowieka, gdyż wiele chorób bierze swój początek w niewłaściwym postępowaniu zdrowotnym człowieka. Przykładem takiego stanu rzeczy są takie choroby jak urazy czy otyłość [Kowalewski 2006, s. 53]. Badania zachowań zdrowotnych są obecnie uważane za podstawową metodę przy badaniu stanu zdrowia [Wojnarowska, Mazur 1999, s. 15].

WYNIKI BADAŃ

Procedura doboru próby młodzieży akademickiej w Europie była oparta na metodzie losowania zespołowego, wielostopniowego. Badania wykonano w czterech krajach europejskich: Polska, Czechy, Francja, Włochy. Przeprowadzono je w czterech uczelniach wyższych:

- a) Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
- b) Uniwersytet im. Karola w Pradze,
- c) Uniwersytet w Paryżu (Universite Paris – Descartes, Sorbona),
- d) Uniwersytet w Padwie (Universita Degli Studi Di Padova).

Badaniami objęto młodzież akademicką studiującą w wyżej wymienionych krajach.

Liczebność (suma): $n = 1114$

Polacy $n = 208$

Czesi $n = 295$

Francuzi $n = 305$

Włosi $n = 306$

Wiek średnia: $m = 22$, odchylenie standardowe $sd = 4,6$

Płeć: 74% kobiety, 26% mężczyźni.

Tabela 1. Dane dotyczące grupy badanej

| | |
|------------|---|
| Liczebność | suma $n = 1114$ Polacy $n = 208$ Czesi $n = 295$ Francuzi $n = 305$ Włosi $n = 306$ |
| Wiek | średnia $m = 22$ odchylenie standardowe $sd = 4,6$ |
| Płeć | 74% kobiety 26% mężczyźni |

Źródło: Badania własne.

Badania młodzieży akademickiej w wybranych krajach europejskich podzielone zostały na dwie części. Realizacja pierwszej części została podjęta w 2012 roku i zakończyła się w 2014 roku. W tym okresie została wykonana diagnoza dotycząca stanu zdrowia, zachowań, klimatu społecznego studentów oraz procesu kształcenia w uczelniach. Druga część badań poświęcona została opracowaniu statystycznemu uzyskanych wyników, analizie, wnioskowi – te zadania wykonane zostały opisane w 2014–2015 roku.

Badania miały charakter badań ilościowych. Zastosowano w nich metodę sondażu z wykorzystaniem techniki anonimowego badania ankietowego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz.

Edukacja zdrowotna (ang. *health education*) stanowi podstawowy element promocji zdrowia i ma prowadzić do zapoznania się z celami na rzecz zdrowia pozytywnego oraz zapobiegania chorobom poprzez wpływ na zachowania osobnicze, postawy i wykazanie korzyści płynących z zachowania zdrowia.

Tradycyjna edukacja zdrowotna dostarczała wiedzy, dążyła do zmiany postaw oraz zmiany zachowań. Nowe podejście polega nie tylko na dostarczaniu wiedzy, lecz także na uczestniczeniu we wspólnym działaniu, dwukierunkowym porozumiewaniu się oraz na podkreślaniu znaczenia czynników społecznych, ekonomicznych, fizycznych i politycznych, których podstawą jest dokonywanie wolnego wyboru. Edukacja zdrowotna ma dostarczać informacji i wiedzy na temat zdrowia, wzmacniać działania na rzecz zdrowia, przekonywać oraz zapewnia wpływ na tworzenie zdrowotnej polityki społecznej [Karski 2008, s. 16].

Edukacja zdrowotna obejmuje ogół intencjonalnych i nieświadomych oddziaływań na jednostki i grupy społeczne oraz własną aktywność człowieka, które wpływając pozytywnie na jego rozwój i budowanie potencjału zdrowotnego, umożliwiają mu stawanie się świadomym kreatorem własnego zdrowia oraz podejmowanie działań na rzecz zdrowia innych ludzi [Kowalski 2006, s. 160].

Edukacja zdrowotna jest nieodłącznym, komplementarnym elementem promocji zdrowia i szkoły promującej zdrowie.

Zdaniem autora, edukacja zdrowotna powinna być ważnym ogniwem kształcenia na poziomie akademickim. Przekazywanie wiedzy i umiejętności z zakresu kultury zdrowotnej to fundament nowoczesnej edukacji.

Autor badał poziom wiedzy i umiejętności młodzieży akademickiej w zakresie wybranych elementów kultury zdrowotnej oraz uczestnictwa studentów w zajęciach z edukacji zdrowotnej. Próba określenia poziomu oparta została na deklaracjach studentów samodzielnie oceniających własną wiedzę i umiejętności z zakresu zdrowia oraz uczestnictwie w zajęciach zakresu temu poświęconych. W ramach tej problematyki postawiono następujące problemy badawcze:

- a) jaki jest rodzaj posiadanej wiedzy (naukowa, zasłyszana) z zakresu środków uzależniających w samoocenie studentów?
- b) czy studenci posiadają umiejętności z zakresu udzielania pierwszej pomocy?
- c) czy studenci ukończyli certyfikowany kurs udzielania pierwszej pomocy?
- d) czy studenci w ramach studiów uczestniczyli w zajęciach z edukacji zdrowotnej?

Nadużywanie środków uzależniających to jeden z podstawowych problemów medycznych w aspekcie społecznym. Alkoholizm, nikotynizm, lekomania, narkomania to choroby, często obserwowane u młodych i dorosłych. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczące poziomu wiedzy z zakresu środków uzależniających w ocenie studentów.

Tabela 2. Ocena posiadanej wiedzy dotyczącej środków uzależniających w środowisku studentów w wybranych krajach Unii Europejskiej [w ujęciu procentowym (%)]

| Deklaracje studentów | Narodowość | | | |
|---|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | Studenci z Polski | Studenci z Czech | Studenci z Francji | Studenci z Włoch |
| Tak, posiadam konkretną wiedzę z tego zakresu | 71,00 | 55,00 | 54,00 | 38,00 |
| Nie, posiadam tylko „zasłyszaną” wiedzę | 29,00 | 45,00 | 46,00 | 62,00 |

*Chi-kwadrat Pearsona 68,456, $p = 0,0014$

Źródło: Badanie własne.

Analizując dane zawarte w powyższej tabeli, należy stwierdzić, iż najczęściej studentów z Polski (70%) deklaruje, że posiada fachową wiedzę dotyczącą tematyki uzależnień. Niski odsetek (38%) twierdzących odpowiedzi studentów z Włoch, może wynikać z niewielkiego zainteresowania tą problematyką i niedocenianiem treści z tego zakresu w działaniach edukacyjnych. **Środki uzależniające są toksyczne dla organizmu człowieka. Uzależnienia substancyjne są niewyleczalne. Prawie co drugi student z Czech i Francji deklaruje** tylko posiadanie wiedzy „zasłyszanej” dotyczącej narkotyków. Są to wyniki bardzo niepokojące, brak konkretnej wiedzy dotyczącej zagrożeń toksykomanii może skłaniać do podejmowania zachowań ryzykownych – używania. Jest to ważna informacja dla osób tworzących programy edukacji zdrowotnej.

Umiejętność udzielania pierwszej pomocy (z punktu widzenia społecznego), zdaniem autora, może być jednym z wyznaczników kultury zdrowotnej społeczeństwa. Nauczenie wszystkich, skutecznego i szybkiego, udzielenia pomocy medycznej w stopniu podstawowym to jedno z najważniejszych zadań edukacji zdrowotnej. Poniżej przedstawiono wyniki badań dotyczące umiejętności studentów (w ich ocenie) z zakresu udzielania pierwszej pomocy.

Tabela 3. Umiejętności udzielania pierwszej pomocy, w ocenie studentów, w wybranych krajach Unii Europejskiej [w ujęciu procentowym (%)]

| Deklaracje studentów | Narodowość | | | |
|--|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | Studenci z Polski | Studenci z Czech | Studenci z Francji | Studenci z Włoch |
| Tak, posiadam umiejętności udzielania pomocy | 62,00 | 69,00 | 66,00 | 57,00 |
| Nie posiadam umiejętności udzielania pomocy | 38,00 | 31,00 | 34,00 | 43,00 |

*Chi-kwadrat Pearsona 27,306, $p = 0,007$

Źródło: Badanie własne.

Analizując powyższe, widoczny jest stosunkowo wysoki odsetek studentów, którzy uważają, że nie posiadają umiejętności w zakresie udzielania pierwszej pomocy (studenci z Polski 38%, z Czech 31%, z Francji 34%, z Włoch 43%).

Obecna moda na organizowanie różnorodnych kursów z zakresu pierwszej pomocy nie zawsze jest realizowana merytorycznie prawidłowo. Część zajęć przeprowadzana jest przez przypadkowych, nieprzygotowanych nauczycieli, którzy nie potrafią przekazać w sposób prawidłowy standardów udzielania pomocy zgodnej z zaleceniami Europejskiego Towarzystwa Anestezjologicznego czy Europejskiej Rady Resuscytacji i Reanimacji. Dlatego, podejmując szkolenie, warto zwrócić uwagę na przyznawane certyfikaty. Szkolenia zakończone certyfikatami dwóch wymienionych instytucji dają pewność, prawidłowo wykonywanych zabiegów w trakcie udzielania pomocy, co zwiększa szansę na szybką poprawę zdrowia a niekiedy życia pacjentów. W poniższej

tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczące poziomu kwalifikacji certyfikowanych z zakresu udzielania pierwszej pomocy wśród studentów w wybranych krajach Unii Europejskiej.

Tabela 4. Poziom kwalifikacji certyfikowanych z zakresu udzielania pierwszej pomocy w środowisku młodzieży akademickiej w wybranych krajach Unii Europejskiej [w ujęciu procentowym (%)]

| Ukończenie certyfikowanego kursu z zakresu pierwszej pomocy | Narodowość | | | |
|---|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | Studenci z Polski | Studenci z Czech | Studenci z Francji | Studenci z Włoch |
| Tak, posiadam uprawnienia certyfikowane | 9,00 | 43,00 | 25,00 | 23,00 |
| Nie, posiadam uprawnień certyfikowanych | 91,00 | 57,00 | 75,00 | 77,00 |

*Chi-kwadrat Pearsona 68,456, $p = 0,0014$

Źródło: Badanie własne.

Porównując odpowiedzi studentów, należy zauważyć, że istnieją bardzo duże różnice w poszczególnych krajach dotyczące certyfikacji umiejętności z zakresu udzielania pierwszej pomocy. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że tylko 9% studentów z Polski posiada tego typu uprawnienia. Nie wiele lepsza jest sytuacja w innych krajach (studenci z Czech 43%, z Francji 25%, z Włoch 23%). Znajomość profesjonalnych metod udzielania pomocy ratowniczej to umiejętności, które powinien posiadać każdy człowiek. Czas edukacji, kształcenia to najlepszy moment w życiu człowieka, by opanować te umiejętności. Ich brak powinien być traktowany jako poważny, systemowy błąd edukacyjny.

Edukacja zdrowotna jest przedmiotem, który powinien być obowiązkowym elementem każdego programu kształcenia. Wielu autorów uważa, że wychowanie zdrowotne, edukacja zdrowotna powinna mieć charakter permanentny, towarzyszący człowiekowi w każdym okresie rozwojowym, łącznie ze starością. Stąd uważa się, że brak treści z tego zakresu w kształceniu akademickim jest niedopatrzeniem. Wiedza i umiejętności z zakresu sanologii, pozwalają każdemu człowiekowi na podjęcie przemyślanych i świadomych

decyzji dotyczących zachowań prozdrowotnego stylu życia. Zdrowie jest podstawową i najważniejszą wartością w życiu człowieka. Nawyki, zachowania i postawy prozdrowotne implikują szczęście.

Tabela 5. Uczestnictwo studentów w zajęciach z edukacji zdrowotnej w wybranych krajach Unii Europejskiej [w ujęciu procentowym (%)]

| Deklaracje studentów | Narodowość | | | |
|----------------------|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | Studenci z Polski | Studenci z Czech | Studenci z Francji | Studenci z Włoch |
| Tak | 41,00 | 41,00 | 9,00 | 23,00 |
| Nie | 59,00 | 59,00 | 91,00 | 77,00 |

*Chi-kwadrat Pearsona 24,356, $p = 0,000$

Źródło: Badanie własne.

Analizując powyższe wyniki badań, niepokojem napawa wysoki odsetek studentów z wszystkich krajów, deklarujących brak uczestnictwa w zajęciach z zakresu edukacji zdrowotnej, szczególnie widoczne jest to we Francji, gdzie tylko 9% studentów uczestniczyło w zajęciach z tego przedmiotu.

EDUKACJA ZDROWOTNA I PROGRAMY ZDROWOTNE W SZKOŁACH

Pierwszy podstawowy program edukacji zdrowotnej to model Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku”. Podkreślał on kluczowe znaczenie zachowań prozdrowotnych we współczesnych społeczeństwach. Kontynuacją tego programu są działania związane z rozwijaniem i upowszechnianiem w Polsce idei „Szkoły Promującej Zdrowie”.

Dla zapewnienia dalszego rozwoju programu w 2009 roku podpisano porozumienie o współpracy między Ministrem Edukacji Narodowej, Ministrem Zdrowia oraz Ministrem Sportu i Turystyki w sprawie promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. Z treści porozumienia wynika między innymi zapewnienie synergii działań z zakresu promocji zdrowia i pro-

filaktyki problemów dzieci i młodzieży, które są realizowane przez strony porozumienia w szkołach i placówkach oraz w środowisku lokalnym, w tym podejmowanie działań na rzecz wdrażania programów promujących zdrowie.

Polska jako członek tej organizacji przygotowała i realizuje program ukierunkowany na promocję zdrowia i edukację zdrowotną. Program ten postuluje, obok stworzenia mechanizmów organizacyjno-ekonomicznych umożliwiających upowszechnianie prozdrowotnego stylu życia, także opracowanie i wdrożenie odpowiednich programów oświatowo-wychowawczych. Ważną rolę odgrywa w nim środowisko szkolne, gdyż rozpoczynanie pozytywnych działań na jak najwcześniejszym etapie wychowania, daje znaczne prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu. Wszystkie zaangażowane w programie środowiska wychowawcze powinny podejmować możliwie spójne i jednolite wysiłki, uzupełniając się i współpracując w ramach tworzenia i krzewienia zdrowia. Strategia taka, określana mianem promocji zdrowia, powinna być realizowana nieustannie i systematycznie na każdym etapie kształcenia i wychowania. Wszystkie podejmowane wspólnie działania powinny cel mieć na celu wytworzenie swoistej mody na zdrowie, a przy tym takiego nastawienia, które spowodowałoby oczywistość pożądaných postaw i zachowań sprzyjających zdrowiu.

Podstawowym elementem promocji zdrowia jest edukacja zdrowotna, która ma za zadanie kształcenie z szeroko pojętej kultury zdrowotnej. Ze względu na jej niski poziom w naszym społeczeństwie edukacja zdrowotna odgrywa ważną rolę. Edukacja jest najszerszą kategorią obejmującą wszystkie procesy szczegółowe rozwoju, wychowania i wpływu na zmianę osobowości, jest zatem wychowaniem w najszerzym znaczeniu. Wychowanie zdrowotne jest z kolei integralną częścią składową kształtowania osobowości, polegającą na:

- a) wytwarzaniu nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną zdrowia fizycznego i psychicznego,
- b) wyrabianiu odpowiednich umiejętności i sprawności,
- c) nastawieniu woli i kształtowaniu postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny, skuteczną pielęgnację, zapobieganie chorobom i leczeniem,
- d) pobudzaniu pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez epizodyczne oraz systematycznemu wzbogacaniu i pogłębianiu wiedzy o sobie, jak też o prawach rządzących zdrowiem publicznym.

Obecnie, zamiast tradycyjnego terminu „wychowanie zdrowotne” Polski Zespół ds. Projektu „Szkoła Promująca Zdrowie” pod kierunkiem B. Woynarowskiej proponuje określenie „edukacja prozdrowotna”, twierdząc, że ma ono szerszy zakres oraz określa kierunek działań „do zdrowia”, z przeniesieniem akcentu na zdrowie pozytywne, dobre samopoczucie, korzyści ze zdrowia (zamiast tradycyjnego eksponowania chorób i ich skutków, czyli negatywnych aspektów zdrowia) [Kowalewski 2006, s. 28].

Bardzo trafnie edukacja zdrowotna została przedstawiona przez E. Charońską – to pełnia działań zmierzających do kształtowania ludzi, by mogli prowadzić zdrowy styl życia i przyczynić się do umacniania zdrowia oraz rozwijać kompetencje pozwalające na efektywne wpływanie na zdrowie własne i społeczności, w której żyją [tamże s. 30].

Można zatem przyjąć, że celem edukacji zdrowotnej jest zmiana zachowań negatywnych na pozytywne i kształtowanie nawyku prowadzenia pozytywnych dla zdrowia stylów życia.

Koncepcja nowego modelu opieki medycznej nad uczniami w szkole zakłada, że w ochronie i promowaniu ich zdrowia powinni uczestniczyć rodzice, uczniowie, szkoła i służba zdrowia. Ważnym elementem w tym systemie opieki medycznej jest sama szkoła, która nie tylko nakłada na młodzież przymus nauki, ale przede wszystkim powinna czynić starania, aby stać się szkołą promującą zdrowie [Kulik, Latalski 2002, s. 22].

Warto także w tym miejscu nadmienić, iż wyjątkowo trafne spostrzeżenia w stosunku do obowiązków nauczyciela w zakresie zdrowotnego wychowania społeczeństwa wypowiedział w swoim dziele z 1787 roku G. Piramowicz: „Nie ma rozumieć nauczyciel, że na to tylko jest wezwany, aby nauczył dzieci czytać i pisać i jako tako zbywać czas szkolny. Cel jego jest bardzo szlachetny, przykładać się do szczęśliwości ludu przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdemu przyzwoitych” [Demel 1965, s. 145].

Nauczenie młodzieży umiejętności dokonywania właściwych wyborów związanych z prowadzeniem zdrowego stylu życia jest głównym zadaniem wychowania zdrowotnego. Jest to część wszechstronnego programu wychowania, przygotowującego uczniów do pełnego, skutecznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu dorosłego człowieka. Niezbędnym warunkiem osiągnięcia tego celu są starannie zaplanowane programy, które umożliwia-

ją nauczanie różnych problemów, w szerokim kontekście i w powiązaniu z potrzebami młodzieży [Kulik, Latałski 2002, s. 262].

Szkoły niejako z definicji stanowią idealne tło do prowadzenia promocji pozytywnych zachowań zdrowotnych. Dzieciństwo i wiek dojrzewania to faza, w której formułuje się wiele trwałych wzorców zachowań, a ilość czasu spędzana przez młodzież w szkole sprzyja prowadzeniu skutecznych akcji prozdrowotnych. Dlatego też, wielu badaczy apeluje o wprowadzenie spójnego programu edukacji zdrowotnej w szkołach, gdyż programy te stanowiłyby dla młodzieży istotną pomoc w zrozumieniu jednostkowych i społecznych problemów zdrowotnych oraz w rozbudowaniu wiedzy pozwalającej na podejmowanie świadomych decyzji w kwestiach zachowań mających wpływ na zdrowie [Bishop, s. 155].

Proces edukacji w szkole oparty jest na intencjonalnym przekazie wzorów wartości i zachowań, powinien odbywać się jednocześnie na dwóch płaszczyznach: wychowawczej, czyli kształtowaniu i wzmacnianiu postaw, zachowań; oraz polaryzacji wartości i dydaktycznej – przyswajaniu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności. Oczekiwanym efektem takiej edukacji jest ukształtowanie „osobowości dbającej o zdrowie”. Zatem zdrowie nie jest celem samym w sobie, lecz niezbędnym środkiem do realizacji planów życiowych. Wiedza, zdobyte doświadczenia, samoobserwacja są wykorzystywane w procesie kształtowania postaw, umiejętności i nawyków prozdrowotnych. Szkolne programy edukacji zdrowotnej, niezależnie od ogólnej wiedzy o zdrowiu, powinny zawierać treści ukierunkowane na umiejętność radzenia sobie z codziennymi trudnościami w celu niwelowania stresu psychospołecznego i jego skutków dla zdrowia [Piątkowski 2004, s. 172].

Biorąc pod uwagę powyższe, zadaniem zespołu pedagogicznego jest rozpoznanie potrzeb młodzieży oraz opracowanie i wprowadzenie działań profilaktycznych i szeroko pojętej skoordynowanej edukacji zdrowotnej opartej na osobistej odpowiedzialności dorosłych i dzieci za podejmowane zachowania zdrowotne sprzyjające lub zagrażające zdrowiu. Do pozytywnych zachowań (prozdrowotnych,) zaliczamy takie zachowania jak: aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, utrzymywanie właściwych relacji między ludźmi, radzenie sobie ze stresem. Natomiast zachowania negatywne (antyzdrowotne), które należy w szkołach eliminować to: palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu czy zażywanie substancji psychoaktywnych.

Oznacza to, że należy nauczyć młodzież dokonywać właściwych wyborów, czemu sprzyja stosowanie w nauczaniu metod aktywizujących, które dają uczniowi możliwość podejmowania autonomicznych decyzji, ucą współpracy w zespole, aktywnego słuchania, negocjacji, samodzielnego stawiania sobie celów.

Nie bez zaznaczenia jest także tworzenie klimatu dobrych relacji między nauczycielem a uczniem, a także wiarygodna, prozdrowotna postawa nauczyciela. Promocja zdrowia w szkole to nie tylko odpowiednie ujęcie procesu edukacyjnego, w którym nauczyciel wychowawca spełnia rolę inicjatora działań na rzecz zdrowia ucznia, ale także tworzenie warunków środowiska naturalnego i społecznego, sprzyjającego zdrowiu. W tym zakresie potrzebne jest podejmowanie działań zarówno na terenie szkoły jak i poza nią.

Tworzenie szkół promujących zdrowie jest długotrwałym procesem wprowadzania wielu zmian w myśleniu i działaniu społeczności szkolnej. Chcąc, aby szkoła była placówką promującą zdrowie, należy uczynić pierwszy krok – zbudować w szkole atmosferę wzajemnego zaufania i szacunku, a dopiero później wprowadzić program promocji zdrowia. Bez tego powstanie szkoły promującej zdrowie jest mało realne.

PODSUMOWANIE

Edukacja zdrowotna jest podstawowym prawem każdego człowieka. Zdrowie jest nieodłącznym warunkiem osiągnięć szkolnych i naukowych na każdym etapie kształcenia. Formalny system edukacji daje ogromną szansę wpływu na zdrowie młodego pokolenia, dlatego powinno ono uzyskać najwyższy priorytet w systemie edukacji. Ranga nadawana temu zagadnieniu w szkołach wyższych na świecie i w Polsce jest bardzo różna, co potwierdzają przeprowadzone badania. Reforma systemu edukacji stwarza obszar do intensyfikowania oddziaływań edukacji zdrowotnej nie tylko w szkołach niższego szczebla, ale również w wyższych uczelniach.

BIBLIOGRAFIA

1. Bishop G.D., 2009, *Psychologia zdrowia*, Wrocław, wyd. Astrum.
2. Czabała C. (red.), 2000, *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*, Warszawa.
3. Demel M., 1998, *Pedagogika zdrowia*, Warszawa.
4. Dolińska-Zygmunt G. (red.), 2001, *Podstawy psychologii zdrowia*, Wrocław.
5. Jarosz M., 1983, *Psychologia lekarska*, Warszawa.
6. Kaplan H.J., Sadoch B.J., 1995, *Psychiatria kliniczna*, Wrocław.
7. Karski J.B., 2008, *Praktyka i teoria promocji zdrowia*, Warszawa, wyd. CeDeWu.
8. Kępiński A., 2003, *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*, Kraków.
9. Kirenko J., 2000, *Zeszyty Naukowe. Pedagogika*, Ryki.
10. Kowalski M., Gawel A., 2006, *Zdrowie–wartość–edukacja*, Kraków, wyd. IMPULS.
11. Kowalewski I., 2006, *Kultura zdrowotna studentów. Diagnoza i Perspektywa*, Kraków, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
12. Kulik T.B., Latański M. (red.), 2002, *Zdrowie Publiczne*, Lublin, wyd. Wydawnictwo CELEJ.
13. Lopez R.I., 2004, *Twój nastolatek. Zdrowie i dobre samopoczucie*, Warszawa.
14. Milerski B., Śliwierski B., 1999, *Leksykon. Pedagogika*, Warszawa.
15. Piątkowski W. (red.), 2004, *Zdrowie, choroba, społeczeństwo*, Lublin, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
16. Słońska Z., 1993, *Promocja Zdrowia – słownik podstawowych terminów*, Warszawa.
17. Woynarowska B., Mazur J., 1999, *Zachowania zdrowotne i samoocena zdrowia – raport z badań wykonanych w 1998 r.*, Warszawa.

SUMMARY

Health education in the academic environment in selected universities in Europe

At any time, health was considered one of the greatest human values. It was always a matter of concern both at the individual level and at the level of the whole society. Health education constitutes an essential element of health promotion and must lead to familiarizing people with the aims for positive health and preventing diseases by affecting the inter-individual behaviors, attitudes, and demonstrating the benefits of good health. The author made an attempt to investigate the level of knowledge and skills of students in selected countries in Europe, in selected elements of health culture and participation of students in health education classes. Trying to determine the level was based on declarations of students rating their own knowledge and skills in health

area and their participation in activities in this field. The formal education system gives you a great chance to affect the health of the young generation, so it should get the highest priority in education. Rank given to this issue in higher education institutions in Poland and abroad is very different, as confirmed by research done. The reform of the education system creates the area to intensify the impacts of health education in schools not only on a lower level, but also at universities.

III.

EDUKACJA MUZYCZNA

POWSZECHNA EDUKACJA MUZYCZNA W PERSPEKTYWIE PRZESZŁOŚCI I PRZYSZŁOŚCI

„Piękno musi być popierane,
gdyż niewielu je reprezentuje,
a wielu potrzebuje”.

Johann Wolfgang Goethe

Muzyka jest sztuką tak starą jak sama ludzkość. Od zawsze towarzyszyła człowiekowi i kształtowała jego osobowość. Na przestrzeni wieków doceniano jej doniosłą rolę i znaczenie w rozwoju jednostki ludzkiej. Arthur Schopenhauer stawiał muzykę na czele wszystkich sztuk. Uważał, że muzyka opisuje tajemne dzieje naszej woli. Chociaż cechuje ją nieokreśloność, wyraża bogactwo treści, które rozumiemy doskonale, jakkolwiek jest tylko subtelną kwintesencją [Lasocki, Powroźniak 1970, s. 135]. Muzyka jest elementem dorobku kultury oraz uniwersalnym językiem ogólnoludzkiego porozumienia. Jako zjawisko abstrakcyjne, trudno uchwytnie i niematerialne istnieje tak naprawdę tylko w momencie wykonywania. Jej podstawowe elementy składowe to dźwięki zapisane w nutach, wykonawca i odbiorca. I tutaj dochodzimy do istoty edukacji muzycznej, czyli formalnego nauczania muzyki, której podstawę teoretyczną stanowią między innymi nauki pedagogiczne, muzykologiczne, psychologia, filozofia, estetyka, socjologia oraz historia kultury. Edukacja muzyczna prowadzi nie tylko do poznania języka muzyki, ale również stymuluje rozwój osobowości w wymiarze zarówno estetycznym jak i ogólnym. Rozwój muzyczny człowieka to proces całego życia. Każdy

człowiek rodzi się z predyspozycjami do uczenia się języka muzyki w takim samym stopniu, w jakim jest przygotowany do uczenia się mowy ojczystej. Są kultury, w których wszyscy członkowie danej społeczności potrafią śpiewać, grać i tańczyć, a pojęcie „niezdolny muzycznie”, jest tam nieznanne [Chmurzyńska 2007, s. 8]. Ubogie środowisko muzyczne dzieci, powoduje, że przyniesiony na świat poziom uzdolnień, od momentu narodzin zaczyna się stopniowo obniżać. Dlatego tak ważna jest wczesna stymulacja muzyczna dziecka, która będzie procentowała przez całe życie, o czym pisali Edwin Elias Gordon oraz Zoltan Kodály. Rozwój muzyczny ma na celu nie tylko proces stymulacji zdolności czy umiejętności, ale również zainteresowań muzycznych młodego człowieka, który będzie aktywnie poszukiwał nowych doznań w bogactwie kulturowym swego kręgu i najbliższych – europejskich, aby móc zyskać miano człowieka kulturalnego [Ferenz 2009, s. 10].

Edukacja muzyczna ma swoją długą historię, która wiąże się z edukacją młodego pokolenia na przestrzeni wieków. W średniowieczu w szkołach katedralnych, klasztornych i parafialnych uczono śpiewu jednogłosowego, chorału z tekstami łacińskimi i w minimalnym zakresie teorii muzyki. Cała uwaga skupiona była wokół muzyki religijnej. Przez długi czas potępiano muzykę ludową, taneczną i instrumentalną. W Polsce renesansowej uczono muzyki w każdej szkole parafialnej, średniej i wyższej. W domach prywatnych powszechnie były tradycje domowego muzykowania, śpiewów zbiorowych *a capella* bądź z towarzyszeniem instrumentów. W epoce baroku możemy mówić o elitaryzmie „konsumpcji” twórczości artystycznej, ponieważ odbiorcami koncertów byli król, magnateria i ich najbliższe otoczenie. W epoce saskiej nie było żadnej świeckiej instytucji oświatowej, a król i rząd nie interesował się wychowaniem młodzieży [por. Prosnak 1976, s. 33]. W takiej sytuacji problemem edukacji młodych obywateli (w tym wychowaniem muzycznym) zajęły się zgromadzenia zakonne jezuitów i dominikanów. Powstawały bursy muzyczne (szkoły muzyczne), w których uczono: śpiewu solowego i chóralnego, gry na różnych instrumentach, kompozycji i teorii muzyki. Wychowankowie rekrutowali się głównie ze sfer chłopskich i drobnej szlachty [tamże, s. 34–35]. W XVIII wieku rozpoczęła się moda na amatorskie muzykowanie. Moda ta trwała na dworach i w środowisku mieszczańskim ponad dwieście lat i przyczyniła się do upowszechnienia kultury muzycznej. Również w środowisku wiejskim muzyka była nieodłącznym ele-

mentem życia codziennego. Towarzyszyła obrzędom, pomagała i ułatwiała człowiekowi pracę, a po pracy wspólne muzykowanie było formą rozrywki. Oświecenie traktowało muzykę jako współczynnik kultury. W nauczaniu muzyki istniały dwa nurty: tradycyjny, który zaspakajał potrzeby środowiska magnackiego oraz nowoczesny, który upowszechniał wiedzę o muzyce wśród wszystkich warstw społeczeństwa. Oba zmierzały do podniesienia kultury muzycznej społeczeństwa [tamże, s. 48]. Komisja Edukacji Narodowej znana pierwszym w Europie ministerstwem oświaty wprowadziła wychowanie muzyczne do szkół elementarnych (parafialnych) i średnich. Muzyki uczono również w seminariach nauczycielskich i na pensjach żeńskich. W okresie tym rozwijały się również formy domowego, prywatnego nauczania muzyki. W latach 1815–1831 na terenie całego kraju prężnie rozwijały się ośrodki wychowania muzycznego (między innymi Szkoła Elementarnej Muzyki i Sztuki Dramatycznej w Warszawie pod kierunkiem Józefa Elsnera, Krakowskie Towarzystwo Przyjaciół Muzyki), których aktywność spadła po klęsce powstania listopadowego. W 1859 roku car Aleksander II zezwolił na założenie w Warszawie Instytutu Muzycznego pod kierunkiem skrzypka Apolinarego Kątskiego, który rozpoczął działalność 26 stycznia 1861 roku. Była to pierwsza w Polsce po powstaniu listopadowym uczelnia muzyczna [tamże, s. 90]. W 1920 roku powstał pierwszy w Polsce niepodległej ministerialny program nauki śpiewu dla szkół powszechnych, w którym muzyka była przedmiotem obowiązkowym [tamże, s. 117]. Po kolejnym załamaniu i redukcji zajęć muzycznych w latach 1934–1938 dużą rolę w umuzykalnianiu społeczeństwa odegrała radiofonia polska, która zorganizowała cykl audycji muzycznych o aspektach wychowawczych, przeznaczony zarówno dla młodzieży szkół powszechnych i średnich, jak i dla starszych radiosłuchaczy, muzycznie nie wykształconych [tamże, s. 121]. W Polsce Ludowej postulaty wychowania muzycznego realizowane były od przedszkoli, poprzez szkoły podstawowe, licealne, zakłady kształcenia nauczycieli, ośrodki uniwersyteckie, profesjonalne szkolnictwo muzyczne i inne placówki edukacji muzycznej (ogniska, chóry), filharmonie, radio, telewizję, towarzystwa muzyczne. W 1947 roku został opracowany pierwszy powojenny program śpiewu, przeznaczony dla ośmioletniej szkoły podstawowej. Przewidywał dwie godziny tygodniowo w klasach I–V i po jednej godzinie dla klas VI–VIII. Obowiązywał również udział w chórze szkolnym (dwie godziny tygodniowo) [tamże, s. 138].

Od 1949 roku sytuacja uległa pogorszeniu. W wyniku starań środowiska pedagogów i muzyków w roku szkolnym 1962/1963 na wychowanie muzyczne w szkole podstawowej dla klas I–VIII przeznaczono jedną godzinę tygodniowo (nadobowiązkowo: chór i zespoły muzyczne po dwie godziny) [tamże, s. 139]. Od roku 1967/1968 w liceach ogólnokształcących przeznaczono na wychowanie muzyczne w kl. I - dwie godziny tygodniowo, w kl. II i III po jednej godzinie tygodniowo [tamże, s. 140]. Po wojnie, wiele osiągnięć w zakresie wychowania muzycznego dzieci, młodzieży i dorosłych miało Polskie Radio i Telewizja. Koncepcja kształcenia muzycznego w latach 60./90. XX wieku nie odbiegała od ówczesnych standardów światowych. Szczególną uwagę zwracano na młodszy wiek szkolny, kiedy to przede wszystkim powinno się rozwijać zainteresowania i dyspozycje muzyczne, kształtować pozytywne motywacje. W klasach starszych podkreślano znaczenie muzyki w intelektualnym i psychicznym rozwoju młodzieży [por. Grusiewicz 2002, s. 155–156]. Zdaniem Wojciecha Jankowskiego w latach 70. i 80. sytuacja muzyki w szkole powszechnej uległa poprawie i wyglądała całkiem nieźle. Dopiero potem nastąpiło generalne załamanie, nawet katastrofa [Mikłaszewski 2013, s. 19].

Dzisiaj muzyka została praktycznie wyeliminowana z polskich szkół, a przyczyniła się do tego między innymi reforma systemu oświaty z 1999 roku. Z badań Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej do spraw Muzyki w Szkolnictwie wynika, że poziom kompetencji muzycznych w społeczeństwie polskim jest zdecydowanie niższy niż w innych krajach Europy, takich jak: Niemcy, Rosja, Czechy, Skandynawia, Ukraina i Słowacja, co szczególnie rzuca się w oczy, ponieważ muzyka profesjonalna znajduje się w Polsce na wysokim poziomie. Zdaniem Andrzeja Rakowskiego w niedługim czasie profesjonalne szkolnictwo przestanie być w Polsce potrzebne, „bo nie będzie dla kogo grać” [Szwarcman 2007a, s. 7]. Z badań przeprowadzonych w latach 2007–2008 pod kierunkiem Andrzeja Białkowskiego i Mirosława Grusiewicza wynika, że kompetencje muzyczne uczniów kończących pierwszy etap edukacji można określić jedynie jako dostateczne [Frołowicz 2012, s. 370], a jest to etap wczesnoszkolny, który ma decydujące znaczenie dla optymalnego rozwoju potencjału muzycznego człowieka. Ten czas w życiu dziecka Andrzej Rakowski określa terminem *ear openness*. Dziecko ma wtedy uszy otwarte i można je zarazić wartościową muzyką [Szwarcman

2007b]. Zdaniem Andrzeja Białkowskiego przyczyną niskiej efektywności zajęć muzycznych w polskich szkołach jest: zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, zbyt duży odsetek nauczycieli niekwalifikowanych prowadzących zajęcia muzyczne, niski poziom kompetencji muzycznych nauczycieli nauczania zintegrowanego, brak obowiązkowych i systematycznych szkoleń dla nauczycieli muzyki, niewystarczająca różnorodność i atrakcyjność muzycznych zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych, brak współpracy szkół z instytucjami, ośrodkami i innymi podmiotami działającymi na polu upowszechniania kultury oraz brak zewnętrznych systemów oceny efektywności nauczania [Białkowski 2011]. Obecnie w polskim systemie edukacyjnym mamy najniższy od 1922 roku wymiar zajęć muzycznych w szkolnictwie powszechnym, pięciokrotnie mniejszą niż w Finlandii, Norwegii, Estonii i Danii liczbę godzin przeznaczonych na przedmioty artystyczne (192 godziny w Polsce, 997 – w Finlandii i Norwegii, 970 – w Estonii, aż 1020 – w Danii). W jednym z najbogatszych państw świata – w Księstwie Lichtensteinu – uczniom oferuje się 2012 godzin edukacji artystycznej [Kozłowska-Lewna 2014, s. 8–9]. Polska jest krajem, w którym aktualnie istnieje olbrzymia przepaść między osiągnięciami muzycznej elity – zawodowych muzyków, a kompetencjami przeciętnego słuchacza. Dzisiaj wychowanie muzyczne jest jedną z najbardziej zaniedbanych dziedzin pracy szkoły ogólnokształcącej, a tymczasem współczesna młodzież wśród zainteresowań na jednym z pierwszych miejsc wymienia muzykę. Maria Manturzevska podaje, że do zainteresowania muzyką przyznało się 98% młodzieży, a 30% określiło swój związek z muzyką jako „pasję życia” [por. Klimas-Kuchtowa 2004, s. 265–270]. Kształcenie muzyczne zeszło na daleki plan, mimo jego ogromnego znaczenia dla całokształtu rozwoju osobowości młodego człowieka.

W 2010 roku w Sanoku przeprowadziłam badania, których celem była diagnoza zainteresowań muzycznych młodzieży oraz poznanie w jakim stopniu środowisko wychowawcze (rodzina, środowisko lokalne, media, rówieśnicy i szkoła) – kształtuje i rozwija te zainteresowania. Badaniami objęłam 530 uczniów, którzy stanowili 37% ogółu młodzieży gimnazjalnej w roku szkolnym 2009/2010. Uzyskane wyniki badań potwierdziły hipotezy, że: **środowisko oraz tradycje rodzinne** w decydującym stopniu wpływają na rozwój zainteresowań muzycznych młodzieży, grupa rówieśnicza wpływa na preferencje w zakresie upodobań muzycznych młodzieży, **środki masowego**

przekazu kształtują smak estetyczny młodzieży i wpływają na rozwój ich zainteresowań muzycznych oraz, że rozwój zainteresowań muzycznych uzależniony jest od płci, wykształcenia rodziców, warunków materialno-bytowych i miejsca zamieszkania. Negatywnie zostały zweryfikowane hipotezy, że: proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły jest elementem wspomagającym prawidłowy rozwój zainteresowań muzycznych młodzieży, **środowisko lokalne** pomaga rozwijać zainteresowania muzyczne młodzieży.

Oto wybrane wyniki badań. Do zainteresowania muzyką przyznało się 98% badanej młodzieży. Jednak o muzycznych zainteresowaniach świadczą nie tyle deklaracje, co zachowania, będące przykładem aktywnej formy kontaktu z muzyką. Wyniki badań pokazują, że badana młodzież w zdecydowanej większości nie przejawia takich zachowań ponieważ: 87% nie było w operze, 88% nie było w filharmonii, 84% nie brało udziału w koncercie symfonicznym, 27% nigdy nie uczestniczyło w jakimkolwiek koncercie, 91% nie kupuje książek o tematyce muzycznej, 88% nie należy do zespołu muzycznego, 71% nie gra na żadnym instrumencie, 96% badanych stwierdziło, że lubi słuchać muzyki (dziewczęta preferują muzykę pop, natomiast chłopcy rap). Wśród badanych tylko: 15% często chodzi na koncerty, 14% posiada orientację w muzyce różnych epok, 8% kupuje książki o tematyce muzycznej, 15% słucha muzyki klasycznej. Wyniki badań pokazały jednoznacznie, że największy wpływ na kierunek i rozwój zainteresowań muzycznych badanej młodzieży mają koledzy, Internet, radio i TV. Okazało się, że młodzież przejawiająca zainteresowania wartościową muzyką artystyczną wywodzi się z rodzin, w których członkowie zawodowo zajmują się muzyką (9% badanej populacji). Ponadto młodzież ta posiada bogate doświadczenia muzyczne z okresu dzieciństwa i szkoły podstawowej (nauka gry na instrumencie, udział w zespołach artystycznych, słuchanie muzyki wraz z rodzicami, uczestnictwo w koncertach i imprezach kulturalnych). W badanej populacji dziewczęta wśród ulubionych zajęć na pierwszym miejscu wymieniały słuchanie muzyki, natomiast u chłopców muzyka zajęła trzecie miejsce po komputerze i sporcie. Jednak ta wysoka pozycja słuchania muzyki nie świadczy o żywym zainteresowaniu młodzieży tą dziedziną sztuki, ponieważ często jest to zajęcie mimowolne, towarzyszące innym czynnościom. Dla wielu słuchanie muzyki jest formą relaksu a tym samym bierną konsumpcją produktu, jakim jest na przykład muzyka rozrywkowa, której słuchają najczę-

ściej. W wyniku przeprowadzonych badań nie potwierdziła się hipoteza, że **środowisko lokalne** pomaga rozwijać zainteresowania muzyczne młodzieży, ponieważ 50% ankietowanych nie zna instytucji upowszechniania kultury muzycznej w swoim mieście i tylko 25% korzysta z oferty kulturalnej tych placówek. Negatywnie również została zweryfikowana hipoteza, że proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły jest elementem wspomagającym prawidłowy rozwój zainteresowań muzycznych młodzieży. Badania wykazały duże niedomagania szkoły w tym zakresie. Uzyskane wyniki badań pokazują, że lekcje muzyki w szkołach nie spełniają swojej roli, nie rozwijają zainteresowań muzycznych młodzieży i nie zachęcają do słuchania wartościowej muzyki artystycznej. W szkołach słabo działają muzyczne koła zainteresowań i tylko nieliczni uczniowie uczestniczą w tych zajęciach: w chórze 1%, w zespołach wokalnych 2%, w zespołach wokально-instrumentalnych 1,5% ankietowanych uczniów. Sam przedmiot muzyka nie cieszy się w szkole dużą popularnością. Dla 31% badanych jest przedmiotem obojętnym a dla 11% wręcz nie lubianym. Badana młodzież wykazała się znikomą wiedzą na temat kompozytorów i dzieł muzyki klasycznej: 26% nie potrafiło wymienić żadnego polskiego kompozytora, 47% nie wymieniło żadnego kompozytora obcego pochodzenia, 65% nie wskazało żadnego tytułu utworu muzyki klasycznej. Ankietowani doskonale natomiast orientowali się w twórcach i wykonawcach współczesnej muzyki młodzieżowej.

Reasumując wyniki badań można stwierdzić, że: młodzież nie jest przygotowana do odbioru muzyki klasycznej i ma zbyt mało pozytywnych doświadczeń, które zachęciłyby ją do słuchania i zrozumienia tej muzyki. Tylko nieliczni dostrzegają zawarte w niej piękno, harmonię, różnorodność i bogactwo uczuć, podkreślają jej inspirującą rolę i właściwości terapeutyczne, największy wpływ na kierunek i rozwój zainteresowań muzycznych młodzieży mają koledzy, Internet, radio i TV natomiast szkoła i środowisko lokalne odgrywa bardzo znikomą rolę w kształtowaniu tych zainteresowań, zdecydowana większość młodzieży nie wykazuje potrzeby kontaktu z kulturą wysoką, ponieważ środowisko rodzinne ani szkoła nie zdołały ukształtować ich zainteresowań w tym kierunku.

Amerykański filozof XX wieku Allan Bloom pisał: „Muzyka artystyczna stanowi dziś elitarne hobby, tak jak greka czy archeologia prekolumbijska” [Frołowicz 2012, s. 373]. Potwierdza to *Diagnoza społeczna 2011*. Warunki

i jakość życia Polaków, w której czytamy, że brak potrzeby wyjścia do teatru, opery, operetki, filharmonii czy na koncert zgłasza obecnie prawie 42% gospodarstw [Czapiński i Panek 2011, s. 115]. O dawnej formule wychowania muzycznego mówi się dziś pogardliwie: nauka śpiewu. Lecz owego śpiewu rzeczywiście uczono, a w szkołach działały zespoły muzyczne, w których młodzież mogła rozwijać swoje zainteresowania muzyczne.

W ostatnim okresie pojawiły się w systemie oświaty w Polsce dostrzegalne przesłanki wskazujące na możliwość poprawy stanu powszechnej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Mam tutaj na myśli: wyodrębnienie treści muzycznych w podstawie programowej dla nauczania zintegrowanego, zwiększenie liczby godzin muzyki w szkołach podstawowych oraz pojawienie się przedmiotu „zajęcia artystyczne” w gimnazjum i liceum. Jest to ważne z uwagi na fakt, że szkoła ogólnokształcąca jest jedynym miejscem, w którym z muzyką artystyczną mogą zetknąć się wszystkie dzieci, także pochodzące ze środowisk zaniedbanych kulturalnie. Jednak działania te muszą być wsparte zmianami w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, ponieważ bez wysoko wykwalifikowanych i właściwie zmotywowanych do działania muzyków pedagogów szanse na postęp będą niewielkie. Aby patrzeć z nadzieją w przyszłość powszechnej edukacji muzycznej, powinny zostać spełnione następujące postulaty: wiedza muzyczna przekazywana na lekcjach muzyki musi mieć atrakcyjną formę i nawiązywać do codziennych doświadczeń muzycznych młodzieży, nauczyciel muzyki powinien swój autorytet budować na wiedzy i umiejętnościach oraz posiadać fachowe przygotowanie i psychologiczną wiedzę na temat rozwoju muzycznego człowieka, uczniowie muszą mieć możliwość prezentacji swoich umiejętności i pasji muzycznych na terenie szkoły, co przyniesie im satysfakcję i zadowolenie, w szkole muszą działać muzyczne koła zainteresowań i skupiać zdecydowanie większą liczbę uczniów (chór, zespół wokalny, zespół instrumentalny, zespół rozrywkowy wokально-instrumentalny, zespół ludowy, klub dyskusyjny), szkoła powinna zadbać o **żywy kontakt młodzieży z muzyką** (koncerty na terenie szkoły, zorganizowane wyjścia na imprezy muzyczne do domu kultury, szkoły muzycznej oraz wyjazdy do filharmonii), działania edukacyjne powinny zmierzać do rozbudzania zainteresowań muzycznych i poprawy kompetencji muzycznych uczniów również poprzez próby twórczości, adekwatne do indywidualnych możliwości ucznia, powinna być zwiększona

ilość godzin przedmiotu muzyka prowadzonych przez nauczyciela specjalistę już od poziomu wczesnoszkolnego, do programów nauczania obok muzyki artystycznej, należałoby wprowadzić zagadnienia dotyczące muzyki popularnej, która stanowi istotny element współczesnej kultury i wywiera znaczący wpływ na kształtowanie osobowości młodych ludzi. Ponadto edukacja muzyczna powinna być wspomagana nowymi mediami. Przykładem może być Muzykoteca Szkolna – platforma internetowa uruchomiona 8 grudnia 2011 roku przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Narodowy Instytut Audiowizualny – pierwsza w Polsce inicjatywa rządowego wsparcia powszechnej edukacji muzycznej oraz stworzenie internetowej biblioteki treści audio i audiowizualnych dotyczących kultury NINATEKA przez Narodowy Instytut Audiowizualny podległy Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W dobie współczesnych przemian społeczno-kulturowych powinniśmy mówić o wielokulturowości również w wychowaniu muzycznym. Jerzy Nikitorowicz zaznacza, że: „Edukacja międzykulturowa to ustawiczny proces dialogu kultur. Komunikowanie się międzykulturowe jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby wrócić bogatszym wewnątrz i nabyć umiejętność porównywania w kategoriach nie lepsze-gorsze, ale w kategoriach inne, ciekawe, inspirowane, zastanawiające” [Przeremska 2012, s. 113]. Zmiany w podejściu do powszechnej edukacji muzycznej powinny zmierzać także do edukacji rodziców w zakresie nieformalnych sposobów kierowania rozwojem muzycznym dzieci, tworzenia przy przedszkolach, szkołach czy domach kultury grup niemowląt i dzieci do trzeciego roku życia, które uczestniczyłyby w zajęciach muzycznych realizowanych przez specjalistów. To doskonały sposób na wspieranie rozwoju muzycznego i objęcie edukacją muzyczną szerokiego kręgu małych dzieci.

Początek XXI wieku to globalny upadek kultury muzycznej i jedyną szansą wydaje się wspólne działanie nowoczesnej szkoły, środków masowego przekazu, domu rodzinnego i placówek zajmujących się działalnością kulturalną, które doprowadzi do przygotowania przyszłych odbiorców muzyki. Poziom kultury muzycznej społeczeństwa zależeć będzie od tego, czy poddamy się kulturze masowej czy też będziemy docierać do wartości zawartych w dziełach sztuki. Dlatego edukacja muzyczna XXI wieku powinna dotyczyć całego społeczeństwa i wszystkich etapów życia człowieka.

BIBLIOGRAFIA

1. Białkowski A., 2011, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* [w:] Grotkowska J., Chłopecki A (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca, s. 288–308, [online], <http://imit.org.pl/uploads/files/raport-o-stanie-muzyki/Raport-IMIT_2011.pdf>, [dostęp: 19.08.2015].
2. Chmurzyńska M. (red.), 2007, *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina.
3. Czapiński J., Panek T., 2011, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, s. 115, [online], <<http://www.diagnoza.com/>>, [dostęp: 15.08.2015].
4. Ferenc K., 2009, *Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3, s. 9–13.
5. Frołowicz E., 2012, *Z problematyki enkultracji muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] Michalski A. (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, Gdańsk, wyd. Wydawnictwo Athenae Gedanenses, s. 369–379.
6. Grusiewicz M., 2002, *Muzyka w szkołach podstawowych* [w:] Białkowski A., Smoleńska-Zielińska B. (red.), *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, Lublin, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 155–166.
7. Klimas-Kuchtowa E., 2004, *Jeszcze słowo o miejscu muzyki w życiu młodzieży*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5, s. 265–270.
8. Kozłowska-Lewna A., 2014, *Priorytetowe cele edukacji muzycznej w Polsce*, „Wychowanie muzyczne”, nr 2, s. 7–11.
9. Lasocki J.K., Powroźniak J., 1970, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Kraków, wyd. Państwowe Wydawnictwo Muzyczne.
10. Miklaszewski K., 2013, *Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie. O kształceniu muzycznym w Polsce mówi Wojciech Jankowski*, „Wychowanie muzyczne”, nr 4, s. 17–25.
11. Prosnak J., 1976, *Polihymnia ucząca*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne.
12. Przeremska V., 2012, *Powszechna edukacja muzyczna młodzieży w kontekście współczesnej pedagogiki kultury i jej dylematów aksjologicznych* [w:] Michalski A. (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, Gdańsk, wyd. Wydawnictwo Athenae Gedanenses, s. 109–123.
13. Szwarzman D., 2007a, *Jest wiele do zrobienia. Rozmowa z prof. Andrzejem Rakowskim, przewodniczącym Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej do spraw Muzyki w szkolnictwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
14. Szwarzman D., 2007b, *Ucho w pieluchach*, [online], <www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/222991,1,ucho-wpieluchach.read>, [dostęp: 18.07.2015].

SUMMARY

General music education in the past and future

The musical development of man is a process lasting the entire life. Over the centuries the significant role of music education and its importance in the individual human development had been strongly valued. At present music appreciation is one of the most neglected fields of school and general education system. The level of musical competence of students of primary and junior secondary schools in Poland is much lower than in other countries of Europe. Primary and secondary modern schools are the only places where all children, including those from culturally neglected environments, can become acquainted with art music. Therefore changes are needed in order to look with hope in the future of general and more widespread music education. The contact with music not only supports the brain development, but also emotional and social intelligence. The beginning of the 21st century has brought a global decline in the musical culture and it seems that the only chance to prepare the future recipients more effectively is a joint action of the modern school, mass media, home environment and institutions dealing with the range of cultural activities.

SYSTEM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO NAUCZYCIELI W SŁOWACJI

WSTĘP

Postęp społeczny i naukowo-techniczny sprawia, że gruntowne wykształcenie zawodowe oparte na solidnym wykształceniu ogólnym stało się pierwszoplanową potrzebą społeczną, ale także fundamentem wszelkiego dalszego kształcenia, które staje się kształceniem ustawicznym tj. kształceniem przez całe życie. Podstawową potrzebą dla rozwoju społeczeństwa jest kształcenie, nie tylko w Słowacji, Unii Europejskiej ale na całym świecie. Słowacja jako członek Unii Europejskiej jest współczesną strategią uczącej się społeczności, włącznie z praktyką edukacyjną we wszystkich typach szkół. Dynamika współczesnych zmian społecznych wymaga przygotowania młodego pokolenia do aktywnego włączenia do pracy, społeczności i życia w społeczeństwie. Aby spełnić ten wymóg jest potrzebna reforma systemu edukacji na Słowacji. Nadal głównym nośnikiem zmian w kształceniu jest *nauczyciel* i to *nauczyciel* jest odpowiedzialny za spełnienie tego wymogu. Priorytetem reformy edukacji w Słowacji w 2008 roku było stworzenie europejskiego standardu poziomu kształcenia absolwentów we wszystkich typach szkół. Aby zrealizować ten cel, konieczne jest ustalenie systematycznego i celowego rozwoju nauczycieli w sektorze edukacji.

1. TŁO USTAWODAWCZE

1.1 Kształcenie Ustawiczne a europejskie ramy kwalifikacji do Kształcenia Ustawicznego

Do roku 1990 w Czechosłowacji kładziono nacisk na edukację, która prowadziła do zdobycia konkretnej profesji, ażeby absolwent mógł być wykształconym fachowcem, aż do końca życia zawodowego. Po zmianie systemu politycznego i społecznego w Europie Środkowej i Wschodniej doszło do zmian gospodarczych. Zaprzeszono produkcji fabrycznej. Przedsiębiorstwa stały w obliczu bankructwa. Pracownicy stali się bezrobotnymi, szukającymi nowej pracy, do której musieli być zakwalifikowani. Taki proces przekwalifikowania, w której osoba nabywa nowe kompetencje w Słowacji odbywa się za pośrednictwem biura regionalnego. Kształcenie, dzięki któremu można nabywać nowe wiadomości, nowe umiejętności, kompetencje działają jak deskryptory kształcenia ustawicznego. Kształcenie przez całe życie i wszystkie działania mające na celu podniesienie kompetencji są stopniowo stosowane w praktyce w krajach Europy Środkowej. Kształcenie ustawiczne jako fundamentalna zasada rozwoju stosowana w systemie edukacyjnym Republiki Słowackiej składa się z:

- a) edukacji szkolnej
- b) dalszej edukacji – podnoszenia poziomu wykształcenia osiągniętego w edukacji szkolnej.

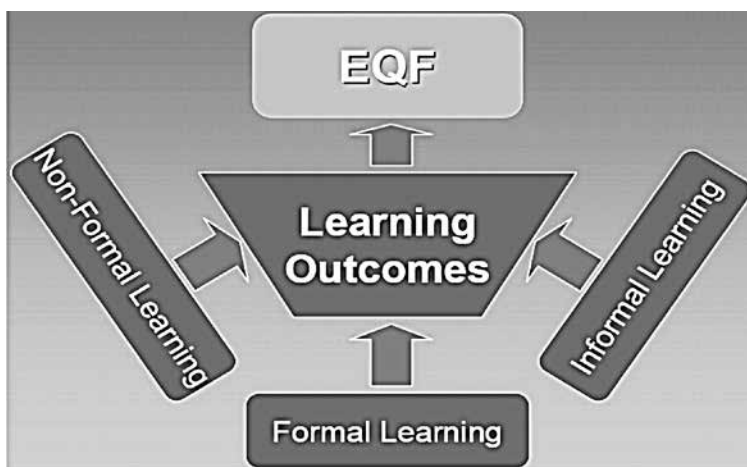
Kształcenie ustawiczne jest zależne od potrzeb, zainteresowań i zobowiązań człowieka, jest jego wyborem zdeterminowanym przez środowisko. *Wiedza, umiejętności i kompetencje w zakresie kształcenia ustawicznego*¹ są zróżnicowane w ośmiu obszarach, o których mowa w materiałach pod nazwą *Europejskie Struktury Kwalifikacji*.



¹ [online], < http://ec.europa.eu/dgs/education_culture>, [Dostęp: 1.12.2015].

Celem (Europejskich Struktur Kwalifikacji) (EQF) Jest zwiększenie przejrzystości kwalifikacji w różnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. EQF pozwala obywatelom, pracodawcom i instytucjom edukacyjnym i szkoleniowym do porównania kwalifikacji w różnych systemach kształcenia i szkolenia w ramach Unii Europejskiej. EQF jest to obszar, ośmiu referencyjnych poziomów, z których każdy określa konkretne efekty uczenia się². Kluczowym elementem (EQF), efektów uczenia się [rys. nr 1], które określają zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji uczącego się na różnych poziomach, które są otrzymywane w trzech formach kształcenia. Kształceniu formalnym, nieformalnym i informalnemu.

Rysunek 1. Europejskie Struktury Kwalifikacji



Źródło: Jaroslav Juriga, Ministerstvo školstva Slovenskej Republiky.

² Każdy wzorzec określa, jaką wiedzę kandydat posiada, co może zrobić, niezależnie od systemu, w którym uzyskał kwalifikacje. System kształcenia ustawicznego jest zróżnicowany, który obejmuje kształcenie ogólne, kształcenie dorosłych, kształcenie szkolne, zawodowe oraz wykształcenie wyższe. Osiem poziomów obejmuje wiele kwalifikacji z obowiązkowej edukacji, szkolnictwa wyższego na najwyższym poziomie zawodowym lub zawodowego kształcenia i szkolenia.

1.2 Kształcenie ustawiczne pracowników dydaktycznych

Biorąc pod uwagę wiele różnych tekstów, nie tylko literatury fachowej – mówiącej o wychowaniu i edukacji, w niemal wszystkich zwraca się szczególną uwagę, iż osobą od której zależy jakość kształcenia jest *nauczyciel*. Nauczyciele to grupa, która niewątpliwie przyczynia się do rozwoju społeczeństwa. To jednocześnie ludzie świadomi dużej odpowiedzialności za wychowanie dzieci i młodzieży na wszystkich etapach nauczania i we wszystkich typach szkół. Istotnym krokiem w rozwoju edukacji na Słowacji była reforma szkolnictwa w roku 2008 roku. Ta koncepcja przyniosła, zmiany organizacyjne w wielu obszarach i w ten sposób zbliżyła nasz system edukacji z systemem kształcenia w krajach Unii Europejskiej. Zasadniczym dokumentem, który reguluje system edukacji to nowa *Ustawa o edukacji nr 245 (Education Act)*. Dokument ten określa zasady, cele, warunki, zakres, zawartość, format oraz organizację procesu kształcenia w szkołach i placówkach szkolnych.

Edukację i wychowanie w szkołach realizuje się na podstawie dwóch podstawowych programów:

- a) Podstawa Programowa państwa (ŠVP) – który jest określony poprzez obowiązkowe treści kształcenia i wychowania w zakresie nabywania kompetencji (ŠVP),
- b) Podstawa Programowa szkolna (ŠkVP) – dokument sporządzony zgodnie z Podstawą Programową państwa, biorący pod uwagę wszystkie specyfiki konkretnych szkół.

Ustawa 317/2009 o pracownikach dydaktycznych i specjalistach (obowiązuje od 1.11.2009 roku) w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* w UE roku 2006 jest ważnym dokumentem, *profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczycieli*. W tym zakresie prawo zapewnia nauczycielom, rozwiązanie problemów w następujących obszarach:

Kwestie społeczne:

- a) redukcja średniego wieku pracowników dydaktycznych,
- b) zmniejszenie feminizacji kadry pedagogicznej,
- c) polepszenie statusu społecznego pracownika dydaktycznego,
- d) uregulowanie praw i obowiązków pracownika dydaktycznego,
- e) opieka i ochrona kadry nauczycielskiej.

Profesjonalny rozwój kariery:

- a) podwyższanie kwalifikacji kadry nauczycielskiej,
- b) promowanie programów edukacyjnych dla nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia oraz opracowanie koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli,
- c) uregulowanie sytuacji kadry nauczycielskiej w sprawie statusu, kształcenia i wynagradzania,
- d) regulacja przepisów dotyczących wykonywania praktyki pedagogicznej, definiowana poprzez zdobywanie kolejnych stopni kariery pedagogicznej i kwalifikacji,
- e) system kwalifikacji kadry dydaktycznej,
- f) długość praktyki pedagogicznej,
- g) typy kształcenia ustawicznego,
- h) akredytacja programów kształcenia ustawicznego,
- i) działalność i sytuacja prawna Rady Akredytacyjnej Ministerstwa Edukacji, która ustala i ocenia programy mające na celu przyznawanie kredytów,
- j) działalność instytucji, które zapewniają kształcenie ustawiczne,
- k) uzyskanie kredytów za zakończenie procesu w poszczególnych programach edukacyjnych, samokształcenie, aktywność działań twórczych oraz ewidencjonowanie kredytów,
- l) ocena kadry nauczycielskiej.

2. PROFESJONALNY ROZWÓJ NAUCZYCIELA W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

2.1 Rodzaje Kształcenia Ustawicznego

Kształcenie ustawiczne jest realizowane w dwóch kierunkach: wertykalnym i horyzontalnym.

Wertykalny rozwój przedstawia stopnie kariery podzielone na:

- a) Nauczyciel początkujący (który podjął po raz pierwszy pracę w zawodzie),
- b) Nauczyciel samodzielny,
- c) Nauczyciel z atestacją I stopnia,
- d) Nauczyciel z atestacją II stopnia.

Horyzontalny rozwój przedstawia pozycję w karierze:

- a) Specjalista (wychowawca, doradca zawodowy),
- b) Pracownik zarządzający (dyrektor szkoły, inspektor szkolnictwa).

Szkolenie nauczycieli na Słowacji zakotwiczone w ustawie 317/2009 o pracownikach dydaktycznych i specjalistach jest logicznym systemem doskonalenia zawodowego nauczycieli jako grupy docelowej, która w ogromnej mierze przyczynia się do poziomu wykształcenia szkolnej populacji. Zakończenie edukacji i uzyskanie kredytów odzwierciedla się w ich wyższej klasyfikacji.

| Nazwa rodzaju kształcenia | Ilość kredytów | Czas pozyskiwania |
|--|--|--|
| Adaptacyjne | Kredyty przyznaje szkoła | 1–2 lat |
| Aktualizacyjne | 4–12 kredytów | 20 –60 godzin |
| Innowacyjne | 12–22 kredytów | 60 –110 godzin |
| Specjalizacyjne | 20–24 kredytów | 100 –160 godzin |
| Kwalifikacyjne | Podnoszenie kwalifikacji zawodowych (nie udziela się kredytów) | 200–240 godzin Okolo 2 lata |
| Własna twórczość Za autorstwo podręcznik zawodowy artykuł | 40 kredytów 1 kredyt | Autorski arkusz (20 stron) normalizowana strona |

System dokładnie określa, kto może kierować procesem kształcenia ustawicznego i jakie mogą być jego rodzaje. Szkoła może zapewnić jedynie edukację adaptacyjną. Inne rodzaje pozostają w kompetencjach szkół wyższych a organizacyjnie podlegają pod Ministerstwo Edukacji na Słowacji. Centrum Metodyczno-Pedagogiczne [MPC], zarządzane przez Ministerstwo Edukacji jest tą organizacją, która koncentruje się na organizacji i całej administracji ciągłej edukacji pedagogicznej i innych pracowników dydaktycznych szkół i placówek szkolnych nazwaną Kształceniem Ustawicznym. Działalność MPC skupia się na wytycznych metodologicznych i kształceniu nauczycieli szkół

i placówek szkolnych w Republice Słowackiej. Celem kształcenia jest nabycie nowej wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii czyli przedmiotów będących częścią programu studiów kierunków pedagogicznych na wyższych uczelniach. Kształcenie może odbywać poprzez różne formy szkolenia. Pierwsza forma, to szkolenie w pełnym wymiarze godzin (pozostając w bezpośrednim kontakcie z trenerem) lub druga, forma zdalnego kontaktu elektronicznego IC . To tzw. program szkolenia przy pomocy form połączonych.

2.2 Charakterystyka programów edukacyjnych Kształcenia Ustawicznego

Programy edukacyjne wymienione poniżej są akredytowane przez Radę Akredytacji Ministerstwa Edukacji. Koncepcja programów edukacyjnych obejmuje cele główne i szczegółowe programu szkoleniowego złożonego z poszczególnych modułów z dokładnymi datami dotacji i szczegółowy harmonogram realizacji zadań poszczególnych form. Każdy program musi mieć zdefiniowaną grupę docelową, wypełnić zadania dotyczące przeprowadzenia programu oraz zrealizowane wymagania w zakresie ukończenia programu szkoleniowego i określoną ilość uzyskanych kredytów. Każdy program szkoleniowy ma promotora, który jest odpowiedzialny za wdrożenie i poziom wykształcenia. Sposoby kształcenia ustawicznego oparte są między innymi na potrzebie podwyższania kompetencji szczególnie *nauczyciela samodzielnego*, który prowadzi ten proces aż do procedury atestacji.

*Doskonalenie zawodowe*³ [zakres 20–60 godzin, rozłożonych na 10 miesięcy] Jest to wiedza o zmianach w koncepcji edukacji, pogłębianie, rozwój, poszerzanie istniejącej wiedzy fachowej i umiejętności nauczycieli. Nauczyciel może sobie wybrać z aktualnie dostępnych programów kształcenia, taki program, który będzie zgodny z oczekiwaniami, specjalizacją i zainteresowaniami nauczyciela.

Kształcenie innowacyjne [zakres 60–110 godzin, rozłożonych na 12 miesięcy]. Treścią tego rodzaju edukacji są innowacje w nauczaniu w placówkach szkolnych, na kierunkach studiów, w którym wnioskodawca prowadzi

³ Największym zainteresowaniem wśród nauczycieli cieszy się program doskonalenia zawodowego, ponieważ celem tego typu edukacji jest aktualizacja i modernizacja znajomości zawodu.

działalność edukacyjno-społeczną, ale także nowa wiedza z pedagogiki, psychologii i innych dziedzin niezbędnych do realizacji nauczania.

Kształcenie specjalistyczne [zakres 100–160 godzin, rozłożonych na 18 miesięcy]. Celem edukacji jest przede wszystkim, wiedza i umiejętności potrzebne do działań specjalistycznych. W przypadku, gdy dwa poprzednie stopnie edukacji zakończyły się egzaminem przed komisją składającą się co najmniej z trzech członków, rodzaj tego kształcenia zawiera się w końcowej pracy, której ilość treści zależy od liczby godzin takiego właśnie rodzaju kształcenia. Na ten przykład, jeśli było to od 140 do 160 godzin kształcenia praca powinna zawierać się od 20 do 25 stron. Praca dyplomowa podsumowująca proces kształcenia jest oceniana przez jednego recenzenta.

*Kształcenie funkcjonalne*⁴ [zakres 160–200 godzin, rozłożonych na 24 miesiące]. Treści tego rodzaju kształcenia skierowane są na zarządzanie szkołami w procesie poznawania i wykorzystywania procesów legislacyjnych jak również na procesie wychowawczo-edukacyjnym. Ten rodzaj kształcenia zazwyczaj prowadzi personel kierowniczy w systemie oświaty i kończy się on również sporządzeniem pracy pisemnej liczącej od 25 do 35 stron i podlega ocenie jednego recenzenta.

Przydział kredytów dla poprzednich rodzajów kształcenia zależy *od liczby godzin, intensywności i jakości zakończenia procesu edukacji*. Obliczanie kredytów reguluje zasada, zdobycie jednego kredytu to pięć godzin nauczania. Oprócz zdobywania wykształcenia to właśnie *Akredytacyjna Rada Ministerstwa Edukacji* [Akreditačná rada MŠ] przyznaje kredyty za szczególnie kreatywne działania, obiektywnie określając i oceniając wyniki :

- a) autorstwa i współautorstwa, zatwierdzonych materiałów dydaktycznych, precyzyjnie określona ilość kredytów na jeden arkusz materiału autorskiego,
- b) książki, podręczniki, zeszyty ćwiczeń,
- c) działania twórcze, wyniki badań, patenty, które zostały zdobyte za granicą.

⁴ Za kształcenie funkcjonalne nie przyznaje się kredytów. Takie kształcenie musi podjąć każdy zarządca szkoły.

2.3 Procedury potwierdzania stopni atestacji

Zakończenie procedury w ramach kształcenia ustawicznego obejmuje procedurę, która zawiera I i II stopień atestacji. Kandydat, może ubiegać się o atest jeśli proces kształcenia został zakończony, a ilość zdobytych kredytów jest nie mniejsza niż 60. Kandydat na atestację I i II stopnia może również połączyć 30 kredytów za proces ukończonego kształcenia i 30 kredytów uzyskanych z programu nazwanego *przygotowawczy proces atestacji*⁵. Różnice pomiędzy atestem I i II stopnia dotyczą tematu głównego pisanej pracy i obrony pracy dyplomowej.

2.3.1. I stopień atestacji

Pisemne prace mające na celu wdrożenie twórczych doświadczeń w rozwiązywaniu problemów techniczno-metodycznych dotyczących procesu nauczania. Autorzy prac wypowiedzają się na wybrany przez siebie temat, określają cele jak również podejmują dyskusję na temat procesów wdrażania i realizowania tych celów na różnych etapach edukacyjnych w placówkach szkolnych. W ustnej wypowiedzi kandydat wybiera pytanie z następujących obszarów tematycznych, zagadnienia na I stopień atestacji:

- a) cele edukacji, opanowanie materiału, standardy edukacyjne,
- b) style uczenia a metody procesu edukacji,
- c) zagadnienia z dydaktyki, praktyczne sposoby uczenia, organizacyjne formy kształcenia, pomoce dydaktyczne, włączanie techniki komputerowej,
- d) podsumowanie i klasyfikacja uczniów⁶.

Nauczyciel, który rzetelnie zdał egzamin atestacji I stopnia, otrzymuje awans do wyższej grupy zaszerogowania i uzyskuje zakres właściwych kompetencji. Nauczyciel taki może stwierdzać gotowość do kształcenia innych nauczycieli. Może być również przewodniczącym komisji przedmiotowych.

⁵ Do zdobycia atestacji należy uzyskać 60 kredytów. Zaświadczenia o ukończeniu *szkolenia przygotowawczego* można stosować tylko w takim przypadku kiedy kandydat ma już 30 kredytów.

⁶ Kształcenie Ustawiczne – kredyty i atestacje pracowników dydaktycznych i specjalistów. Zarządzenie Ministerstwa Edukacji Republiki Słowackiej č.445/2009 z 19. października 2009.

2.3.2. II stopień atestacji

Pisemne prace mające na celu wdrożenie znaczących innowacji i wykazanie twórczego doświadczenia w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-metodycznych w edukacji.

Wymagane są badania empiryczne z obszaru własnej działalności edukacyjnej zawarte w pracy z uwzględnieniem procesów innowacyjnych i aktywnych procesów twórczych. Nauczyciel musi znać metodologię badań pedagogicznych, które zdobył po I stopniu atestacji jako *przygotowanie do II stopnia atestacji*.

Na egzaminie II stopnia atestacji jest egzamin ustny, na którym porusza się najtrudniejsze tematy, na przykład:

- a) dydaktyka i przedmiot jej badania, cele procesu edukacyjnego, program standardów edukacyjnych,
- b) sposoby nauczania, metody w procesie kształcenia, zasady dydaktyczne,
- c) pojęcie procesu nauczania, formy organizacyjne procesów nauczania, pomoce dydaktyczne,
- d) podsumowanie wyników procesu kształcenia,
- e) jakość procesu dydaktycznego.

Nauczyciel, który osiągnął swój awans zawodowy i doprowadził do pomyślnego zakończenia badań w procesie atestacji II stopnia, otrzymuje kompetencje zawodowe, które pozwolą mu zdobywać kolejne stopnie kariery zawodowej.

3. POZYCJA KARIERY

3.1 Horyzontalny rozwój nauczyciela w kształceniu ustawicznym

Stanowisko kariery przedstawia funkcjonalne włączanie nauczycieli do specjalistycznych i kierowniczych działań, które wymagają stosowania odpowiednich kompetencji zarządczych. Rozwój zawodowy przedstawia pozycje zawodowe:

- a) *Nauczycielom specjalistom jest potrzebny nauczyciel doradca oraz doradca kariery zawodowej,*

- b) *Nauczyciel, pracownik zarządzający, czyli dyrektor szkoły lub jego zastępca. W takiej pozycji kariery kandydaci przechodzą funkcjonalną i innowacyjną edukację.*



Powyżej przedstawione są LOGO instytucji i Organizacji, dzięki którym Republika Słowacji wdrożyła system rozwoju zawodowego i rozwoju kariery zawodowej nauczycieli. Kształcenie ustawiczne nauczycieli, realizowane jest przez Centrum Metodyczno-Pedagogiczne i dzięki środkom unijnym w całości jest bezpłatne dla nauczycieli. Środki pochodzą z Narodowego Programu *Profesijný a kariérový rast pedagógov*.

WNIOSKI

Projekt był stworzony jako efektywny system kształcenia ustawicznego nauczycieli w Słowackiej Republice, którego celem było zdobycie kluczowych kompetencji w korelacji z potrzebami praktyki edukacyjnej. W latach 2010–2013 na Słowacji aż 20 000 osób brało udział w programach akredytacyjnych oraz programach kształcenia ustawicznego.

BIBLIOGRAFIA

1. Medňanská I., 2001, *Rozpor medzi pedagogicko-umeleckými požiadavkami a realnymi možnosťami v príprave učiteľov hudby*, [w:] *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*, Prešov: Prešovská univerzita, s. 76–80.
2. Medňanská I., 2006, *Adaptácia „Návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom vzdelávaní” aj pre učiteľov umeleckých škôl*, [w:] *Ako ďalej v hudobnej výchove 2*, Banská Bystrica: FHV, UMB, s. 23 [elektronický zborník].

3. Pavlov I., a kol, 2006, *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, Metodicko-Pedagogické Centrum.

Legislatívne materiály:

1. Štátny program výchovy a vzdelávania „*Milénium*”.
2. Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon].
3. Zákon č.317/2009 o pedagogickom zamestnancovi s platnosťou od 1.11.2009. www.minedu.sk
4. Štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne ISCED 0,1,0,2,3. www.statpedu.sk ISCED 3A www.siov.sk

SUMMARY

System of continuous education of teachers in Slovakia

Since November 2009, new legislation went live – legislation 317/2009 called Law about paedagogical and departmental employee. Slovakia has followed the program of *lifelong learning of European Union from the year 2006* with this legislation. The term *continuous education* was adapted for teachers. The aim is to gain higher level of knowledge and innovate the educational process with new findings. Continuous education has its own inner structure which represents logic and traceability. The years of practice are logically set for levels and credit type evaluation. The highest level is the teacher with the 2nd attestation who is an individual paedagogical employee introducing new findings in the school collective.

NIEKTORÉ HUDOBNÉ I NEHUDOBNÉ KOMPENDIÁ MIKULÁŠA MOYZESA

Atmosféra mesta Prešov v začiatkoch Moyzesovho pobytu (po r. 1908) ponúkla dostatok podnetov na umelecko-organizačné a pedagogické činnosti: koncertoval, hral počas liturgií, vyučoval v maďarskom jazyku na učiteľskom ústave. Po desiatich rokoch Moyzesovho pôsobenia nastala v Prešove, v mesiaci, v ktorom dovtedy dominovalo šarišské nárečie a maďarský úradný jazyk¹, zložitá situácia v premene školského systému, riadená národným úsilím². Transformácia vyučovania z maďarského jazyka na slovenský sa u mnohých prešovských pedagógov nestretla s pozitívnym prijatím. M. Moyzes prijal svoju „metamorfózu“ s porozumením a vďaka dobrému ovládaniu oboch jazykov táto premena nebola pre neho v žiadnom prípade bolestivá, ba práve naopak – znamenala pre neho v mnohých ohľadoch výzvu, ktorej sa chopil s plnou vážnosťou a zodpovednosťou, pričom zúročil všetky doteraz nazbierané skúsenosti z praxe na poste učiteľa všeobecných predmetov, učiteľa hudby, organistu a klaviristu na predošlých pôsobiskách. Moyzes sa v Prešove usadil. Vývoj mesta v nových štátotvorných a národných podmienkach zaznamenal

¹ Pozri bližšie: Jurčišionová N., *Prvý povojnový školský inšpektor na Šariši Pavel Gallo*, dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/.../Jurcisinova.pdf>>, [29.11.2015].

² Premena školstva riadená Školským referátom Ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave, vedený vládny referentom Dr. Antonom Štefánkom a prvým povojnovým školským inšpektorom na Šariši Pavlom (Pavel) Gallom, s ktorým M. Moyzes vydal niekoľko publikácií.

dopyt po koncertnom hudobnom živote a Moyzes tu často koncertoval, aj so svojou manželkou, alebo koncerty usporadúval. V začiatkoch národného formovania na východe republiky nebolo dostatok domácej hudobno-pedagogickej literatúry, s čím sa ako pedagóg potýkal denodenne. Keďže M. Moyzes už s publikovaním učebníc v jazyku maďarskom skúsenosti mal, niektoré preložil (napr. Hudebnoteoretický notový sošit), niektoré rozšíril, resp. prispôbil slovenskej liturgickej tradícii (Škola hry na organ), niektoré nanovo koncipoval (Škola hry na klavír I., II). Celé toto autorsko-publikačné úsilie trvalo niekoľko desaťročí. Moyzes začal najskôr písať elementárne poznatky z geografie, matematiky a slovenského jazyka, pokračoval odbornejšími metodickými poznatkami o speve a hudobnej teórii a jehokvalifikované poznatky z nástrojovej hry a jej vedenia vyústili do tvorby metodík pre organ a klavír. Do roku 1924 napísal Moyzes takmer väčšinu svojich pedagogických nehudobných i hudobných učebníc, výnimku tvoria len Škola (hry) na organ (1942) a Škola hry na klavír I., II³, (1946). V Prešove sa u M. Moyzesa zintenzívnili aj skladateľské inšpirácie, vychádzajúce z hudby romantizmu, tie však vrcholili až v zrelom veku autora. Odborné muzikologické kruhy M. Moyzesa označujú za predchodcu Slovenskej hudobnej moderny, pretože po predchádzajúcej orientácii na duchovnú hudbu, inšpirácie maďarskými a nemeckými textami v zborovej tvorbe, prejavoval záujem o slovenskú ľudovú pieseň a v textovej rovine aj o slovenskú poéziu. Až do odchodu do dôchodku (1932) M. Moyzes pôsobil ako pedagóg (od r. 1908), a ako profesor hudby a spevu (od r. 1918) na prešovskom Dievčenskom učiteľskom ústave (vtedajšej preparandii), teda strednej pedagogickej škole, s ktorou úzko súvisela aj jeho publikačná činnosť. V nových štátotvorných pomeroch sa M. Moyzes intenzívne zapojil aj do administratívnych prác pri formovaní Šarišskej župy (vďaka svojej jazykovej výbave mohol prevziať agendu v maďarskom jazyku a plynule fungovať v slovenskom jazykovom prostredí). M. Moyzes bol v rámci prvej ČSR zakladateľom miestneho odboru Matice Slovenskej.

Vyjadrovacím prostriedkom Mikuláša Moyzesa, osobnosti prešovského hudobného života, bola hudba. Je to jazyk, ktorý nepozná bariéry, hranice,

³ Spolu so skladateľom Michalom Vilecom, vydaná po smrti Moyzesa.

ba ani pohraničné oblasti – avšak ak máme na mysli hudbu kozmopolitnú (bez slova, programu, bez určenia miesta, náboženstva). Ak sa k melódii pripojí len slovo (resp. báseň), vznikne ľudová alebo umelá pieseň. Táto vokálna forma má už určité poslanstvo, viaže sa na istú sociálnu skupinu, ktorá žije na určitom teritóriu, má rodové špecifiká, svoju históriu, konfesiu, jazykové ukotvenie. Tvorba M. Moyzesa je bohatá na piesňovú a zborovú literatúru, ktorá spomenuté špecifiká absorbovala. V skladateľskej a najmä pedagogickej činnosti M. Moyzesa sa pozoruhodne odráža, v akej pozícii, na ktorom geografickom bode v rámci Rakúsko-Uhorska a neskôr v rámci Československa sa práve nachádzal, pre aké účely komponoval, aký dopyt uspokojoval. Nakoľko bol M. Moyzes ako hudobník, organizátor, ale i pedagóg tolerantný človek, nepoznal rodové bariéry (učil na dievčenskej preparandii), ani jazykové bariéry (vyučoval v jazykoch maďarskom a slovenskom) a komponoval skladby na texty slovenské, maďarské, nemecké i latinské. Za manželku si zobral Annu Wittekovú [Bokesová 1955, s. 16], pôvodom Nemku z Vršatca, na slovensko-českom pohraničí. Predtým, než sa M. Moyzes usadil v Prešove, pôsobil na viacerých postoch, najskôr ako učiteľ na základných školách, neskôr ako hudobník-organista, po získaní špecializácie, ako učiteľ na učiteľských ústavoch a nakoniec ako profesor hudby. Jeho pôsobiská, ktoré si hľadal sám, sa nachádzali v teritóriu Rakúsko-Uhorska, v súčasnosti sa nachádzajú v štyroch štátnych útvaroch: Ukrajina (Berehovo), Maďarsko (Eger, Csurgó), Rumunsko (Oradea) a na Slovensku (Kláštor pod Znievom a Prešov). Po vzniku Československa, M. Moyzes rozbiehal čulé kontakty s Prahou, kde sídlilo Ministerstvo školstva a národnej osvety, čo malo podstatný význam pre obsah a koncepciu učebníc, ale aj neskôr, keď do Prahy cestoval za kultúrou, či ako rodič študujúceho syna Alexandra na tamjšom konzervatóriu. Toto pražské kultúrne prostredie ovplyvnilo oboch skladateľov. Do Bratislavy prenikol M. Moyzes vďaka rozhlasovému vysielaniu i vďaka propagátorovi Moyzesovej tvorby-synovi Alexandrovi. Nezanedbateľné sú aj Moyzesove písomné kontakty s viacerými organistami a dirigentami. Podľa Z. Bokesovej [Bokesová 1955, s. 18] udržiaval korešpondenciu s rábskym (Győr) regenschorim Gabrielom Fránekom (1859–1930), pôvodom českým skladateľom a dirigentom. Často si písal aj s Ferencom Kerschom (1853–1910), žiakom F. Liszta, regenschorim v Ostrihomskej bazilike alebo so skladateľom a dirigentom duchovnej tvorby Vavrinczom Mórom (1858–1913), ktorý uvá-

dzal tvorbu M. Moyzesa v Budapešti. Keď v sa roku 1908 M. Moyzes usadil v Prešove a pôsobil v tomto meste až do svojej smrti, získané pedagogické vedomosti ohľadom štruktúry učebných textov, recenznú skúsenosť, všeobecný rozhľad, zborový, klavírny alebo organový pragmatizmus výsostne zhodnotil. Hoci malo mesto Prešov pomerne čulý hudobný život a tradíciu, živenu bohatou činnosťou Prešovského hudobného spolku⁴, na začiatku 20. storočia tu chýbala všestranne vzdelaná osobnosť hudobníka, skladateľa, pedagóga a organizátora, aká prišla v podobe Mikuláša Moyzesa. V rámci novokonštituovanej Československej republiky, hlavne pod vplyvom Ministerstva školstva a národnej osvety, so sídlom v Prahe (a jeho referátom v Bratislave), keď sa základné a stredné školstvo na Slovensku nachádzalo v stave bez odborných učebníc o hudbe, sa práve M. Moyzes podujal koncipovať prvé odborné publikácie a hudobniny v slovenskom jazyku a musíme dodať, že veľmi úspešne čo do kvantity i kvality. Faktom bolo, že Moyzes začal s vydávaním učebníc v maďarskom jazyku už počas štátneho útvaru Rakúsko-Uhorska a teda už mal v didaktike v hre na organ, alebo v hudobnej teórii viaceré edičné úspechy. V krátkom čase zostavil niekoľko väčších i menších učebníc v spolupráci s pomerne bohato zastúpeným kníhlačiarskym priemyslom a vydavateľstvami v Prešove, v Košiciach a neskôr i v Martine, či Prahe.

Za prvé nehudobné pedagogické kompendium⁵, vydané už za Moyzeho pôsobenia v Prešove, možno označiť učebnicu geografickej povahy: Zemepis Župy šarišskej⁶, pre III. triedu počiatočných ľudových⁷ škôl župy šarišskej, ktorú napísali so súhlasom šarišského škôldozorca (a vysokého štátneho úradníka školstva) Pavla Galla dvaja autori, vtedy správca prešovského učiteľského ústavu Mikuláš Moyzes a prešovský učiteľ Karol Petz⁸. Učebnica sa skladá z piatich kapitol. V prvej kapitole sa autori sústredili na krátke zorientovanie sa v teréne, v zmysle svetových strán a priniesli popis miestností, v ktorých prebieha vyučovanie (učebná sieň a budova). V druhej kapitole sa

⁴ EperieserMusikVerein, založený v r. 1859.

⁵ Kompendium v tomto zmysle slova chápeme ako príručku, učebnicu alebo hudobninu, so základnými poznatkami a pojmami daného hudobného odboru, teda nie vedeckú publikáciu, ale publikáciu hudobno-pedagogického zamerania.

⁶ Podľa Z. Bokesovej je táto publikácia stratená pozri [Bokesová 1955, s. 145], nachádza sa v SNK v Martine

⁷ v súčasnosti základných škôl

⁸ Publikácia bola vydaná tlačou v kníhtlačiarňi Sv. Mikuláša v Prešove v r. 1919.

sústredili na akúsi prvouku, osvojovanie si pojmov v témach: rodisko, bydlisko, obec, chotár, v učebnici podávajújú základné vedomosti o prírodných charakteristikách zemskeho povrchu (rieky, pohoria, nížiny), či vesmírnych telesách, v duchu kresťanskej výchovy. Tretiu kapitolu tvoria charakteristiky jednotlivých okresov župy (prešovskej, lemešianskej, sabinovskej, lipianskej, bardejovskej, svidnickej, a giraltovskej). Autori pristúpili ku opisom jednotnou metodikou: spomínajú úradnícke funkcie, správcov mesta, obcí, krátku históriu mesta v danom okrese, jeho najvýznamnejšie budovy a inštitúcie. V Prešove (na s. 24) sa spomínajú úrady: županský, škôldozorský úrad, sirotská vrchnosť⁹, sedria¹⁰, okresný súd, slúžnovský úrad¹¹, finančná direkcija, štátny berný¹² úrad. Ďalej podávajú popis najbližšieho okolia, uvádzajú nerastné bohatstvo regiónu, spomínajú priemysel, historické cesty a hrady, popisujú odev a vierovyznanie obyvateľov, zmieňujú sa o podnebí, pestovaní plodín, taktiež o chove domácich zvierat. Poľsko sa spomína v súvislosti s mestom Bardejov, ktoré v 15. a 16. storočí (uvádza sa na s. 36) viedlo bohatý obchodný styk s vínom, plátom a čipkami. Autori sa odvolávajú na listinu „nachodiacu sa v muzeume“. Severné hranice svidnického okresu autori v učebnici popisujú regionálnym pojmom Galicia – po slovensky Halič. A dokumentujú to aj mapkou na s. 41. (Pozri Zdj. 1) V učebnici zemepisu sa Galicia spomína ešte raz a to v kapitole: Povrch, vrchy, vody a podnebie šarišskej župy takto: „Na severnej strane sa rozprestierajú Karpaty, ktoré delia Šariš od Galicie, a sú bukovými, dubovými a ihličnatými lesami pokryté.“ [Moyzes, 1919, s. 45]. Pomerne útlá kniha podáva základné informácie k regionálnej výchove, ktoré žiaci vo vyšších ročníkoch môžu rozvíjať. Zároveň táto publikácia vydáva svedectvo o všeobecnom vzdelaní autorov (a predovšetkým M. Moyzesa). Vypovedá, že autori poznali šarišskú župu predovšetkým z vlastnej skúsenosti, boli voči svojmu okoliu vnímaví a na jeho rozvoj aj dostatočne hrdí. Z textu sa dá vyčítať, že dobrá orientácia spoluautora M. Moyzesa ohľadom mocenských inštitúcií (súdy, úrady), všeobecného prehľadu z diania v mestách prešovskej župy vyplývala z jeho administratívno-úradníckej praxe v župnom dome a zapojenia sa do procesu tvorby nových riadiacich mecha-

⁹ Úrad, ktorý právne rozhodoval o veciach maloletých sirôt.

¹⁰ Bývalý názov krajského súdu.

¹¹ Do r. 1922 sa na Slovensku takto nazývali okresné úrady.

¹² Daňový.

nizmov, ktoré úzko súviseli s novými požiadavkami na kultúru i vzdelanie. Moyzesova tvorba, týkajúca sa všeobecnej alebo hudobnej pedagogiky, či kompozície sa riadila kresťanskou morálkou a nezasiahla ju už éra socialistického realizmu. Moyzes bol od malička, až do konca svojho života spojený s duchovnou tradíciou rímsko-katolíckeho obradu, a aktívne sa zapojil do hnutia cecilianizmu (Zvara, 1998, s. 206)¹³.

Škola (hry) na organ I., vydaná Maticou slovenskou v Turčianskom sv. Martine v r. 1942, z pera M. Moyzesa, má ako jej „predchodkyňa“ v maďarskej verzii rovnakú metodiku, postupnosť krokov, príbuzné radenie kapitol a podkapitol. Podobne škole hry na organ predchádza poučenie ako sedieť a držať ruky pri nástroji a organologický popis organu. Štruktúra učebnice má veľa totožných a príbuzných technických cvičení. Nanovo zaradené sú skladby známych organistov z minulosti. Prostredníctvom týchto skladieb Moyzes dokumentuje, ako sa získaná technická zručnosť dá využiť v organovej skladbe. Do Školy (hry) na organ M. Moyzes vedľa svojich autorských skladieb zaradil krátke (inštruktívne) skladby organovej hudby z rôznych národných škôl. Organistovnemeckého okruhu rôznych štýlových období reprezentujú: Johann Sebastian Bach, August Eberhard Müller, Robert Schwalzm, August Gottfried Ritter, Johann Georg Herzog, Michael Haydn (mladší brat Jozefa Haydna) a mnohí ďalší. Skladby talianskej organovej hudby v učebnici reprezentujú talianski majstri: Giovanni Pierluigi da Palestrina, Girolamo Frescobaldi, Giovanni Battista Fasolo, OFM a stredo európsky priestor v škole hry zastupujú autori: český regenschori a organista Eduard Tregler¹⁴ (1868–1932), u ktorého sa cituje aj zdroj (100 préludes pour l'orque, M. Urbánek, Praha), ale aj zdroj ľudovejší, od ktorého M. Moyzes prevzal duchovné piesne v úprave pre organ (zo zbierky J. Ploceka, Divín r. 1840, skladby č. 107, č. 111).

¹³ Obrodenecké hnutie v 19. storočí, ktoré sa pokúšalo o palestrinovskú estetiku v duchovnej hudbe. Pomenovanie získalo podľa patrónky duchovnej (chrámovej) hudby, spevákov a organistov – sv. Cecílie.

¹⁴ Pedagogicky pôsobil na brnenskej Organovej (Varhanickej) škole, neskôr na premenovanom brnenskom konzervatóriu a ako hudobník na chóre rímsko-katolíckeho kostolav. Tomáša v Brne, pozri bližšie: dostupné na internete: <https://is.muni.cz/th/195223/pedf_d/Disertacni_prace_-_Syrkova.txt>, [5.07.2015]. Syrková S., 2008, Eduard Tregler – osobnosť ve vývoji varhaní hudby a pedagogiky. Disertační práce. Pedagogická Univerzita Masarykovej Univerzity v Brne, 2009, s. 199.

Divín je obec na juhu Slovenska¹⁵ v okrese Lučenec. Tu sa r. 1875 [Bokesová 1955, s. 10] M. Moyzes ako malý chlapec s rodičmi prisťahoval, strávil detstvo a prvé kontakty s duchovnou hudbou a vidieckym organovým umením. Ale M. Moyzes uvádza vo svojej publikácii rozsahom útlu duchovnú pieseň poľského skladateľa, organistu, dirigenta a učiteľa hudby, ktorý od r. 1888 pôsobil v Tarnove a neskôr vo Ľvove, Stefana Surzyńského (1855–1919)¹⁶. Na tvorbu S. Surzyńského malo vplyv stretnutie s kňazom, vydavateľom, buditeľom cecilianizmu a hudobného hnutia v Galícii (v Haliči) Leonardom Soleckim (1842–1915)¹⁷. Surzyńského organová úprava duchovnej piesne *Klaniam się Tobie* sa v Moyzesovej Škole (hry) na organ nachádza na s. 30–31. (Pozri Zdj. 30–31). Zápis takmer strofickej duchovnej piesne *Klaniam się* je v tónine G-dur¹⁸, jedná sa o dvojdielnu formovú schému aa-ba. Jej organová verzia je zapísaná s malými obmenami, v polyfonickom slohu. V protipohybe vedené tri hlasy melodicky i harmonicky podporujú melodickú líniu duchovnej piesne. Skladba je komponovaná v duchu „bachovskej” syntézy: melódia podporená zložitou vedenia ostatných hlasov. Organová skladba voči duchovnej piesni vynecháva totožné záverie, dopĺňa pieseň o malú 4-taktovú kódu. Organová úprava vykazuje schému aba + coda v E-dur. Môžeme usudzovať, že skladba sa mohla hrať sólovo, alebo ako organový sprievod ku spevu veriacich. Prečo tieto zostručnené obmeny voči zápisu piesne? Organ ako hudobný nástroj sprevádzal spev veriacich a organista slúžil liturgii, čo znamenalo v krátkej chvíli skladbu ukončiť, alebo naopak istý úsek zopakovať – určujúcim bol obrad a úkony kňaza v oltárnom priestore, resp. v chráme.

¹⁵ V histórii patrónom obce bol rod Zichyovcov, mravne založený a katolícky.

¹⁶ Stefan Surzyńskije autorom inštruktívnych učebníc, škôl spevu a hry, napr.: *Elementarz do nauczania w sposób praktyczny i przystępny śpiewu i teorii muzyki, Szkołę dla samouków na klawiaturowym instrumencie a Szkołę śpiewu dla chórów kościelnych*. V skladateľskej oblasti sa venoval predovšetkým duchovnej tvorbe, komponoval skladby pre organ, religiózne piesne, často s vlasteneckým charakterom. Bližšie pozri: dostupné na internete: <http://idn.org.pl/towmuz/biblioteka/htmliso/stefan_surzynski.html>.

¹⁷ Bližšie pozri: dostupné na internete: <http://idn.org.pl/towmuz/biblioteka/htmliso/stefan_surzynski.html>.

¹⁸ Možnosť porovnania s duchovnou piesňou: *Klaniam się Tobie, przedwieczny Boże*, dostupné na internete: <http://religijne.org/galeria/Klaniam_sie_Tobie_760645_1.pdf>

Z uvedeného vyplýva, že M. Moyzes sa organovej hudbe a literatúre vzhľadom na tak široký záber čo do historických období a národností skladateľov intenzívne venoval niekoľko desiatok rokov. Diapazón menného zoznamu autorov organových skladieb nám ukazuje, že M. Moyzes pracoval s organovou hudbou bez bariér (často uvádzal skladby svojich rovesníkov). Pravdou je aj fakt, že poprední organisti sa aj navzájom poznali, či už zo školy, alebo prostredníctvom spoločných stretnutí v rámci duchovných produkcií, či na základe svojich kantorov ktorí neraz mohli upozorniť miestnu cirkevnú komunitu na svojho úspešného žiaka. M. Moyzes sa v Škole (hry) na organ I. neriadil kritériom pôvodu a územnej príslušnosti autora. Prioritným kritériom pri zostavovaní predmetnej školy zo skladieb európskej proveniencie bola ich duchovná kvalita a nástrojová inštruktívnosť. M. Moyzes si uvedomoval, že škola hry je určená pre nové generácie organistov a musí poskytnúť nielen metodiku a postupnosť technických cvičení, ale aj určitý prehľad o renomovaných skladateľoch a organistoch, o organovom hnutí v európskom priestore. Zámerom M. Moyzesa v rámci Školy (hry) na organ bolo priniesť poznanie o bohatstve organovej hudby v kontexte medzinárodnom.

Dva príklady v dvoch publikačných prácach M. Moyzesa dokumentujú, že Moyzes v rámci európskeho priestoru rešpektoval vzájomné väzby slovensko-poľského pohraničia.

Zdjęcie 1. Surzyńského *Kłaniam się Tobie* sa v Moyzesovej Škole (hry) na organ, úryvok.
Picture 1. Extract of *Kłaniam się Tobie* hymn by Surzynski (from the School of Organ Playing by Mikuláš Moyzes)



Źródło: Moyzes, 1942, s. 30–31.
Source: Moyzes, 1942, p. 30–31.

Zdjęcie 2. Mapa Svidnického okresu a hraníc Galície (Haliča)

Picture 2. Geography of the Šariš county, map of Svidník district and the borders of the Halič (Galicia) province

41

Pôda okresu je neúrodná. Urodí sa tu málo žita, ovsu, zemiakov, kapusty, konope a v záhradách ovocie. Najdeme tu, veľikánske lesy z ktorých ročne mnoho dreva vyrúbu. V horách je veľa minerálnych prameňov.

Okrem domácich zvierat žije v lesoch, tohto okresu mnoho diviny.



Svidnický okres.

7. Giraltovský okres.

Giraltovský okres je ohraničený od severu bardoským a svidnickým okresom; od juhu a juhovýchodu Zemplínskou župou, na juhozápade delia ho soľnohradské vrchy od prešovského okresu.

Sídlo okresu sú Giraltovce, so slúžnovským úradom, okresným súdom a berným úradom. Najdeme tu viac starodávnych súkromných budov a evanjelický kostol.

Od Giraltoviec na sever v toplianskej doline popri hradskej, nasledujú obce: Brezová, Marhaň,

Žródło: Moyzes-Petz, 1919, s. 41.

Source: Moyzes-Petz, 1919, p. 41.

BIBLIOGRAFIA

1. Bokesova Z., 1955, *Mikuláš Moyzes – klasik slovenskej hudby* [In:] *Hudobnovedné štúdie*, Bratislava: Vydavateľstvo SAV, p. 7–150.
2. Moyzes M., Petz K, 1919, *Zemepis župy šarišskej pre tretiu triedu počiatočných ľudových škôl župy šarišskej*, Prešov: Vydavateľstvo sv. Mikuláša, 1919, p. 51.
3. Moyzes M., 1942, *Škola (hry) na organ I.*, Martin: Matica slovenská v Turčianskom sv. Martine, 1942, p. 59.
4. Syrkova S., 2008, *Eduard Tregler – osobnosť ve vývoji varhaní hudby a pedagogiky*. Disertační práce. Pedagogická Univerzita Masarykovy Univerzity v Brne, 2009, p. 199.

Źródła internetowe

1. Stefan Surzyński (1855–1919). *Biblioteka nut chóralnych przygotowana przez Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika*, dostupné na internete: <http://idn.org.pl/towmuz/biblioteka/htmliso/stefan_surzynski.html>, [5.07.2015].
2. Syrkova S., 2008, *Eduard Tregler – osobnosť ve vývoji varhaní hudby a pedagogiky*. Disertační práce. PF. Masarykovy Univerzity v Brne, 2009, s. 199, dostupné na internete: <https://is.muni.cz/th/195223/pedf_d/Disertacni_prace_-_Syrkova.txt>, [5.07.2015].
3. *Klaniam się Tobie*, dostupné na internete: <http://religijne.org/galeria/Klaniam_sie_Tobie_760645_1.pdf>, [2.10.2015].
4. Jurcisonova N., 2012. *Prvý povojnový školský inšpektor na Šariši Pavel Gallo*, dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/.../Jurcisonova.pdf>>, [29.11.2015].

SUMMARY

Some Musical and Non-Musical Handbooks written by Mikuláš Moyzes

Mikuláš Moyzes (1872–1844), a Slovak composer, organist player, teacher and author of manuals and textbooks spent the second half of his lifetime in Prešov. His activities, which co-founded the Slovak music culture, may be divided into four areas: composing, organizing, teaching and publishing. The first activity has been thoroughly researched while the latter ones not so much.

In the first decades of years after founding the Czechoslovak Republic (1918–1938) Mikuláš Moyzes started up writing a number of school manuals and textbooks in order to meet the urgent demand of Slovak schools – namely for music theory and teaching, geography and language studies. He is the author of several manuals for organ and piano playing, methodological handbooks for instruction of singing, and textbooks for geography, mathematics and Slovak language.

Mikuláš Moyzes acquired education in Slovak and Hungarian-speaking environments and he took a lot of advantages from his bilingualism for the rest of his life. His first books were designed for Hungarian-speaking students since he was working in the places of the then Austro-Hungarian monarchy where Hungarian was required. After the break up of the monarchy he remade them completely and translated them into Slovak. He returned to Slovakia as an outstanding organist, critic and teacher with long-term teaching experiences. In 1920s and 1930s he made use of all of this in arranging spiritual songs and liturgical practices and in writing methodologies for music teaching which addressed very large public – from school children to students of colleges of education.

Being a good organizer he became a sort of music propagandist of Prešov city – he gave concerts there, he invited renowned musicians and music ensembles there.

This paper focuses on presenting the manuals and textbooks of Mikuláš Moyzes published in Prešov and other places in the territory of today's Slovakia. The special attention is paid to the parts dealing with the Slovak-Polish border region in which a certain shift in thinking related to the building and modification of a modern state has been reflected.

SLOVAK COMPOSER JÚLIUS KOWALSKI (1912–2003) AND HIS WORKS FOCUSING ON INSTRUMENTAL PEDAGOGY

INTRODUCTION

The development of Slovak music brought at the turn of 19th and 20th centuries several interesting developmental tendencies in comparison not only with Europe, but also with the closest culture – with Czech nation. Between both parts of Austro-Hungarian monarchy there were relatively big economic, social and mental differences¹. These differences resulted in poor conditions of music education for professional musicians and thus gifted musicians had

¹ Contemporary Slovakia belonged to the Kingdom of Hungary for almost 1000 years. Slovakia was connected to the Kingdom of Hungary during the reign of Stephen I, who ruled from 997 to 1038. It was its part until 1918 when there was formed First Czechoslovak Republic [Hroch [s.a.], p. 49]. Stephen I was crowned king by the emperor Otto III either on 25 December 1000 or on January 1, 1001 in Hungarian Esztergom [Kónya 2013, p. 46]. In 1938, after the Munich dictate the border areas of Slovakia were attributed to Germany, Hungary and Poland and on 22 November 1938 there was originated the second Czechoslovak Republic that disappeared in March 1939 when it was declared an independent Slovak Republic – oriented towards fascist Germany and the Protectorate of Bohemia and Moravia. The existence of Czechoslovakia was renewed again after World War II in 1945 [Hroch [s.a.], p. 231].

to study music abroad. This phenomenon caused that in 19th century there did not work any fully qualified musicians or significant music composers. Ján Levoslav Bella (1843–1936) who was predisposed to become the most significant Slovak composer of the second half of 19th and the beginning of 20th century, left in 1881 to Transylvanian city of Sibiu where he stayed until 1921. After his sojourn in Vienna he came to Slovakia in 1928. It must be said that his work is of a highly acculturation character. At the turn of 19th and 20th centuries, there appears at the scene the group of composers which was called by the composer Ivan Hrušovský *Old Slovak Generation of Composers* [Hrušovský 1964, p. 49]. Some of them studied at pedagogic institutes, such as Mikuláš Moyzes (1872–1944) and Viliam Figuš-Bystrý (1875–1937), the others at foreign music academies and conservatoires. For example Mikuláš Schneider-Trnavský (1881–1958) studied in Budapest and in Vienna, Friso Kafenda (1883 – 1963) in Leipzig, Alexander Albrecht (1885–1958) in Budapest². The turning point in the development of Slovak music was the year 1918, when there was originated the Czechoslovak Republic³. In 1920s there emerged significant generation of composers who studied at Prague conservatoire⁴, and were denominated by Slovak musicologist and music composer Ladislav Burlas as Slovak Musical Modernism⁵. They were the founding generation of Slovak national music. Its main representatives are Alexander Moyzes (1906–1984)⁶, Eugen Suchoň (1908–1993) and Ján Cikker (1911–

² To this group belong also the composers who were at the era of socialism almost forgotten as the focus of their work was sacred and spiritual music. Ladislav Stanček (1916–1979) studied at Brno conservatoire in the class of Vilém Petrželka and Joseph Rosinský (1897–1973) at the Academia di Santa Cecilia in Roma. Both composers were fully at the service of religious institutions – L. Stanček at the teachers' college in Spisska Kapitula and J. Rosinský was a choirmaster in Nitra [Chalupka 2015, p. 81]. The introduction of song cycle *The Dead* by L. Stanček during the conference in Bratislava on November 11, 2015 (with the presence of its author) indicates that both composers deserve to perform their works and examine them theoretically.

³ Often it referred to as the first, because under the Munich Agreement it was founded on 22 November, 1938 as the Second Czechoslovak Republic.

⁴ It is one of the oldest European conservatories that was established in 1811.

⁵ Ladislav Burlas (*1927) published his monograph in 1983 and entitled it with the same title.

⁶ He was a son of aforementioned Mikuláš Moyzes.

1989)⁷. Alongside them, many other students – future composers, conductors and performers, came to Prague to study, together with an Ostrava native, Juliet Kowalski.

Július Kowalski (1912–2003) – Biographical Data



Picture 1. Július Kowalski: auto caricature

The father of Július Kowalski – Július – came from Krakow and he moved to Ostrava together with his brother Stanislav in the late 19th century. In 1911 he married the daughter of a butcher, Gabriela Scholzova. From this marriage their only son Július was born on 24 February, 1912. The father worked in a town hall in Ostrava-Vítkovice⁸. Little Július grew up in art inclined environment because his father was a good amateur violinist and flutist. Little Kowalski from his early childhood showed artistic talent that was shared between music and painting. At elementary school his ear for music was

developed by the teacher Kleinová. He played the violin, sung in choirs while he was an actor in a theatre. When he was 11 years old, in 1923, he started to study at grammar school in Ostrava. His artistic interests – music and painting – exceeded the school duties of grammar school student. His father finally

⁷ Nowadays we rank to the representatives of founding generation of Slovak national music also pupils of main representatives: Andrej Očenáš (1911–1995), Ladislav Holoubek (1913–1994), Dezider Kardoš (1914–1991), Tibor Frešo (1918–1987), Ladislav Burlas (*1927), and Ivan Hrušovský (1927–2001).

⁸ Ostrava was originally consisted of 30 municipalities, which gradually merged into a single conurbation, with the last affiliation which occurred in 1976 and the city got its present form. Also nowadays it can be divided to Moravian Ostrava and Silesia Ostrava.

decided that his son will devote his life to music which provided greater social security than painting.

In 1929 he started his prestigious study at State Conservatoire in Prague. He studied composition in the class of Rudolf Karl (1880–1945), violin in the class of Rudolf Reissig (1874–1939) and conducting in the class of Pavela Dědeček (1885–1954). During his studies he composes compositions with serious themes such as following: *'Ballad for Cello and Piano'*, *'Ballad for Violin and Piano'*; and piano suite *'From the Realm of Dolls – The Game of Dolls'*, *'Bear'*, *'Teddy'*, *'Dance of Spanish Senorita'*, *'The Old King'*; *'Lead Toy Soldiers March'* [compare Palovčík 2001, p. 7–14]. The interesting fact is that in all cases his compositions are instructive oriented songs for children and youth, what determined his song writing focus from the middle of 1950s. He graduated conservatory composition class in 1933 by *'The First Symphony'*. During his studies at Prague conservatoire he leads the choir Slavoj, as a conductor and choirmaster. To this conservatoire belonged also chamber orchestra. On the recommendation of Rudolf Karl, he continued his composition studies at Master School of Prague Conservatory⁹ in the class of Joseph Suk (1874–1935)¹⁰ and conducting in the class of a composer of 20th century, Václav Talich (1883–1961). The study of composition in the class of Jozef Suk ended in 1934 by the other orchestral composition – *'Russian Rhapsody for orchestra'* [compare: Palovčík 2001, p. 18–24].

In the years 1934 and 1935, after graduating Master School of Prague, J. Kowalski worked as a conductor of ensembles and music pedagogue at Grammar School in Sremska Mitrovica. As a conductor of various elements and ensembles he worked with the radio orchestra in Belgrade [Palovčík 1998, p. 150].

After he returned to Prague, he studied quarter tone with six tonal music (1936) at Prague conservatoire in the class of Alois Hába (1893–1973)¹¹.

⁹ Master School of Prague Conservatoire had the character of university and the students studied there based on outstanding learning outcomes, successful entrance exams or on the recommendation of former pedagogies, based on extraordinary study results, which was also the case of Július Kowalski.

¹⁰ Big composer, violin player and pedagogue was a pupil and son-in-law of Antonín Dvořák (1841–1904).

¹¹ The significant Czech composer who started as the first in history compose micro-interval tonal systems. Of the propagation his works endeavoured Ammar-Hindemith quartet. Hábova's peak work in this system was his *Mother*.

In the six tonal system he wrote his *'A Small Suite for Viola'* (1936). In quarter tone system he composed *'Partita for Violin'* (1936), *'Phantasy for Violin and Cello'* (1937) and *'Sketches for clarinet and piano'* (1937)¹². Some of these compositions were brought to the concert of the association called *Present Time "Přítomnost"* that was held on April, 13th and also on 19th and 25th May 1937. While these concerts created great polemic, performance of the two micro-interval compositions by Kowalski – *'Phantasy for Violin and Cello'* performed by E. Leichner and J. Blažek and *'Little Suite for Viola'* performed by V. Kostečka – during XV International Festival in Paris, brought him interesting artistic satisfaction, because both of his compositions introduced each half of the concert. Július Kowalski has established here many artistic contacts with personalities such as D. Milhaud (1892–1974), A. Honneger (1892–1955), E. Křenek (1900–1991), A. Casella (1883–1947), L. Dallapiccola (1904–1975) and many others [Palovčík 2001, p. 34].

In the subsequent years Julius Kowalski worked primarily as a conductor and accompanist in the theatres in Bratislava, Ostrava and Prague (1935–1940), and also in opera house in Salzburg (1940–1941 and 1944–1945). In the years from 1942 to 1944 he was an accompanist in the National theatre in Belgrade. In all the cases it was the working position on an agreement, it means only for a certain period of time when he was supposed to study certain opera or other music drama works. In the years 1945–1946, after the World War II, he becomes an accompanist and conductor of the opera house of Slovak National Theatre in Bratislava and permanently settles in this city. The interesting fact is that in the years 1946–1954 he uses his organisational abilities and starts working as a cultural worker and conductor in various cultural institutions, while the most significant working position for him was the position – the head of Program Department of Music and Artistic Central Office in Bratislava [Palovčík 1998, p. 150–151].

Significant year in the life of Július Kowalski is 1954, when he works as a headmaster of Music school in Skalica since 1956. However, this was only a short-time episode which ended in 1957 so as he started at the position

¹² In 1923 A. Hába, for the need of quarter tonal system, he built quarter-tonal piano. Similarly also the companies focusing the construction of respiratory instruments widen their making programme in quarter tonal piano.

of headmaster of Music school¹³, in Bratislava, Štefánikova street¹⁴ where he remained until his death. As a headmaster he put emphasis on collective musicianship, the result of which was that at this school there were several children's chamber ensembles and was founded the school Youth Movement Stringed Orchestra which was awarded many significant awards at home and foreign competitions [Palovčík 1998, p. 151]. Július Kowalski founded also the school chamber ensemble of pedagogues which was gradually extended to other teachers from music artistic school in Bratislava. The orchestra was designated later as Collegium Musicum Posoniense [Palovčík 2001, p. 101].

For his artistic and pedagogic activity was Julius Kowalski awarded 43 awards, such as – Medal of Conservatory in Vienna (1967), Award of Schneider-Trnavsky (1968) and the title Merited teacher (1975) [Palovčík 1998, p. 150–151].

He married Júlia née Filipkova and they had two children. Their son Stanislav was a pedagogue and taught violin at Conservatoire in Bratislava, their daughter Renata was a cellist. Július Kowalski died on June 2, 2003 in Bratislava.

CHARACTERISTIC SIGNS OF THE WORKS BY KOWALSKI

The works composed by Július Kowalski are characterised by two polarities which were determined also by the choice of techniques and nature of means of expression that he used in his works:

- a) Artistic creation itself,
- b) Works for children and youth.

In general his works can be divided into three developmental periods:

- a) Early period of search influenced also by his study of micro-interval systems in the class of Alois Hába in the beginning of 1950s.

¹³ This was a new model of artistic education for children and youth. "Folk school of art" was in 1990 renamed to Primary Artistic School – with the following areas of study: music, dance, literary art and drama and arts. It is a unique model of artistic education in a global context.

¹⁴ The author of the study worked at this school in the school year 1972–1973 as a cello music pedagogue, while J. Kowalski formed his pedagogic skills. In 1973 the author of the study went to Germany where he worked as an orchestral musician – a concertmaster in the section cello, in the Nordhausen Opera Theatre.

- b) Years of his maturation from the beginning of 1950s until 1970s.
- c) Mature creative period from the beginning of 1970s which started with *Symphony no 4* (so called *Revolutionary*) from 1971.

The work written by Július Kowalski bears all the features of acculturation music creation. In his works he implemented the creative treatment of dodecaphonic composer's technique in the synthesis with extended tonality using tonal and polytonal harmonic techniques, while one of the determining structural elements are rhythm and dynamics. One of characteristic elements of Kowalski's work is almost perfect composer's technique. The way of how he treated form – with clear outlines based on classical formation models conditions also the principle of his clearly articulated melodic arcs. Instrumental element of his work – chamber and symphonic – is distinguished with colour that reminds us of his artistic gift. Very interesting fact is that despite where he grew up, studied and started to create in Czech environment, in the second and third creative stage he implements into his works also Slovak folk inspirational sources.

His compositions for children and youth are primarily characterised by bright melodies, pregnant rhythm, classically clear form and easier harmonious bindings. On the other hand in his chamber works Kowalski uses more interesting combinations of instruments such as: three cellos, four violins and a cimbalom.

COMPOSITIONS BY JÚLIUS KOWALSKI

Compositions by Július Kowalski are completely targeted from the very beginning of his composer's activity in two dimensions that are almost balanced – from total number of 200 compositions he devoted a hundred to children and youth. It is not only in our country, but also abroad considered an exception. He devoted majority of his time, at Prague Conservatory in the class of Rudof Karl, to the works for children and youth and his first composition was '*Ballad for cello and piano*' from the year 1932.

Július Kowalski's work is characterised as chamber and symphonic music. He devoted relatively large space to the works for piano, solo stringed instruments, but also to solo compositions with the accompaniment of piano¹⁵.

We can mention the following examples from his piano works: *'Four pieces'* (1934), *'Two monologues and scherzo'* (1935), *'Sonatina'* (1935), *'Three inventions'* (1981), and also *'Three ballet studies'* (1991).

He devoted his creative potential to **solo violin** mainly in a quarter-tonal system which is seen in his work *'Score for Violin'* (1936), for solo he wrote in six-tonal system *'Little suite for Viola'* (1936). In 1994 at the occasion of a hundred anniversary of the birth of Alois Hába, he composed *'Two improvisations for solo violin'* in quarter-tonal system. In quarter-tonal system he wrote also in the year 1937 work *'Fantasy for violin and cello'* and *'Sketches for clarinet and piano'* from the same year.

His instrumental cast is also interesting in the following compositions. It is chiefly *'Improvisation for solo flute'* (1969), characterised by intensive rhythmic articulation and *'Improvisation for clarinet and drums'* (1988), characterised by interesting colour of sound [Palovčík 2001, p. 114].

From the compositions appointed **for violin and piano** we choose the following works from his last creative period – *'Sonatina no 1'* (1986), *'Sonatina no 2'* (1986), *'Suita'* (1993) and *'Andantino and a dance'* (1994). These compositions were determined for his favourite musical instrument by which he made money during his studies. By their composing he satisfied also his own artistic ambitions. Some of them were meant also for his own son Stanislav, who studied violin at Conservatory in Bratislava. From the compositions appointed **for solo viola** we can mention *'Improvisation III/a'* (1983) characterised by more complicated means of expression. All the compositions devoted to cello were appointed to young performers [Palovčík 1998, p. 152].

In **chamber works** there is found a wide colourful selection of various instrumental casts. The most frequent group are trios – he wrote 14 compositions for trios where he used various modification of instrumental cast. It is obvious that some are designed for young performers too. He showed non-traditional instrumental cast in his works: *'Trio no 1 for clarinet, French*

¹⁵ Considering extent of the study we cannot name all the compositions, thus we selected some of them that relate to its theme.

horn and piano (1936), or *no 10 for recorder, violin and cello* appointed to youth (1982), or *Trio no 13* of random instrumental cast (1990) [Palovčík 1998, p. 152].

From his seven stringed quartets one is considered a masterpiece, '*String quartet no 4*' (1974). It is a dodecaphony and it was awarded the first price during Piešťany festival in 1974. It can be seen as great personal success of Július Kowalski that his '*String quartet no 5*' (1977), which is famous with its expressional span, was in 1977 performed by Bratislava quartet during prestigious festival Bratislava music festival. Not less recognition of composer Kowalski's art was the fact that his *String Quartet no. 7* (1982) which was premiered in the German town of Eisenach and was performed by the Quartetto Janicke of Dresden [Palovčík 2001, p. 151–168]. From the other chamber compositions it is worth to mention his '*Piano quartet for violin, viola, cello and piano*' (1990) and '*Piano quintet for two violins, viola, cello and a piano*' (1985), that was premiered in 1898 in Bratislava during New Slovak Creations, or chamber compositions of the other cast appointed for young performers. Particularly interesting specificity bring '*Grimaces for flute, clarinet, trombone and tuba*' (1971), that bring cheerful and grotesque element into the creation of J. Kowalski [Palovčík 2001, p. 144].

In the **symphonic music** composed by J. Kowalski there dominated his seven symphonies that he composed between the years 1933¹⁶–1980, '*Symphony no 7 – Sonata quasi una sinfonia*'. Similarly as it is in the case of his stringed quartets, also his symphonies map all his composer's developmental arc. One of the peaks of his creation is '*Symphony no 4 – Revolutionary*' (1970–1971, that was composed as the challenge of Union of Slovak Composers to the centenary of the Paris Commune. From technical and compositional view this was since that time his most demanding work, while it met with the recognition of professionals and sincere gratitude of the listeners. In similar intentions of demanding artistic testimony was composed also the next work so called '*Symphony no 5 – In a partisan manner*' (1973) [Palovčík 2001, p. 149]. From his other works among symphonic works there are found '*Buffonesca piccola*' (1974), *Symfonieta* (1981), and also '*Four inven-*

¹⁶ We only remind that his *Symphony no 1* was his graduating work at Prague conservatory in the class of Rudolf Karl.

tions for orchestra' (1988). A special place in his work has five divertimentos, while the first three were composed for chamber ensembles and numbers 4 and 5 for symphony orchestra.

From **concert compositions** can be mentioned his '*Concert symphony for flute, oboe, clarinet, bassoon, French horn and orchestra*' (1975), '*Concert for violin and orchestra*' (1978), '*Elegy for cello and piano*' (1978) [Palovčík 1998, p. 153], and also '*Concertino for double bass and orchestra*' (1987), that was performed in the version with the accompaniment of piano and during the New Slovak Creation in the performance of double bass performer Radoslav Šašina and Danica Satury-Šašina on September 26, 1996 [Palovčík 2001, p. 129].

Július Kowalski is the author of **two operas**. Very successful was a fabulous opera entitled '*Fairy tale opera at distaff*' (1954), which has been performed for more than a hundred times in home and foreign opera stages. More serious issue processing the opera so called '*Lantern Party*' (1961) deals with a more serious issue the tragedy of dropping the atomic bomb on the Japanese city of Nagasaki at the end of World War II. The opera was premiered on September 28, 1963 in Ostrava, conducted by one of the most significant Czech conductors of the 2nd half of 20th century, Zdenko Košler. In the following years it was performed on many opera stages in the East Germany – Meiningen (1964), Greifswald (1973). Thanks to the Slovak television the opera was also made into film [Palovčík 2001, p. 98].

In addition to operas Kowalski is also the author of 16 compositions that are included in **stage music** to a puppet play, for example: '*Detva Boy and Hop Boy*', '*Hansel and Gretel*', '*Outwitted devil*', or '*Enchanted Princess*'. This part of his works plays a very important role in the formation of dramatic feelings of children. He elaborated these compositions to separate suites for piano.

KOWALSKI COMPOSITIONS FOR CHILDREN AND YOUTH

Kowalski's compositions for children and youth were outlined in a very interesting way. They include whole range of compositions for solo instruments, duets, terzettos and quartets that are comprised from the same kind of instruments, combination of wind instruments and various chamber en-

sembles. Special place belongs to the compositions for children and youth orchestras, very often with the piano, while the composer does not avoid to solo compositions with the accompaniment of orchestra. It surely must be mentioned that the composer likes to use cyclic forms from which dominates suite often with programme orientation. It is of big pedagogic significance, because this fact supports pupil's imagination that helps him or her in performance of the composer's score.

It is apparent thus that J. Kowalski, as an outstanding violin and viola performer, devoted his attention not only to his favourite musical instruments, but also to stringed instruments in general. During Prague studies he composes *'Ballad for violin and piano'* (1932), and also *'Pieces I and II for violin and piano'* (1934). From his other composition we can mention *'A little suite for violin and piano – Let's play in four parts' (March – Melody – Old Dance – Theme with variations)* from 1955 intended for beginning violinists and also *'Three little studies for violin and piano'* (1984). For the pupils of higher grades of music education are meant these works *'Sonatina no 1 for violin and piano'* (1968) and *'Sonatina no 2 for violin and piano'* (1986) [Palovčík 2001, p. 105–109].

Chamber musicianship of young candidates of music art no doubt develop the following works *'Two compositions for violin and piano'* (1967), *'Miniatures for two violins and cellos'* (1970), and also *'Terzetto no 1 for two violins and piano'* and *'Terzetto no 2'* for the same cast, both compositions were written in 1967. To lower secondary education he wrote *'Violin Quartetino'* (1972), and also *'Christmas compositions'* for four young violin performers (1992). The aim of all chamber compositions was to stimulate young musicians to collective musicianship¹⁷. Very interesting part of cham-

¹⁷ The goal to encourage collective musicianship and thanks to it stimulate love to music – was the main pedagogic credo of J. Kowalski. The author of the study learned about this fact during his work at Music school in Bratislava, Štefánikova street in 1972/1973 as a teacher of cello. The author of the study was also inspired of Kowalski's credo when he worked as part-time music teacher of cello in Music school of Michal Vilec in Baredjov (1982–2000) when he was in the contact with Július Kowalski until his death. After he went to study at the Faculty of Education, Pavel J. Šafárik University in Košice as a part-time teacher, his student wrote diploma thesis about the work and life of J. Kowalski that was defended in June 1996.

ber repertoire for young musicians is 2-part composition '*Duetto for violin and viola*' (1967) [Palovčík 2001, p. 106–110].

A cello enjoyed special popularity in J. Kowalski's work. One from his first compositions '*Ballad for cello and piano*' (1932) is intended for intermediate performers. In similar intentions was written also his composition '*Mazurka pre cello and piano*' (1933). And conversely, for beginning cello performers J. Kowalski composed '*Two compositions for cello and piano*' (1986). Quite wide spectra create his compositions for **two and more cellos**: '*Little preludes for two cellos*' (1973), '*Little duets for two young cellists*' (1973), '*Terzetto for cellos no 1*' (1969), '*Terzetto for cellos no 2*' and '*Quartet for 3 cellos and a piano*' (1979). In all the cases the compositions are cyclic from three to five parts aimed for more advanced pupils [Palovčík 2001, p. 111–113].

Repertoire of **wind instruments** is enriched by '*Two compositions for fipple flute*' (1995), '*Fantasy piccola for flute and piano*', or '*Little suite for oboe and piano*' (1986).

For the pupils of primary music instrumental education are designated '*Thirteen compositions for young accordion performers*' (1983), which is very important for this instrument. Similar importance belongs also to his '*Studies for cembalo*' (1989), which is 5 short compositions of performing character [Palovčík 2001, p. 113–115].

Chamber compositions for children and youth are a very rich offer of instrumental cast, starting with one section of musical instruments to the most colourful and the most interesting audio-colourful combination. To the simplest compositions belongs '*The first concert hour for three violins, cello and piano*', which is designated for the youngest adepts of music art. The most demanding composition is '*Trio in A major for violin, cello and piano*' (1969) which was written in classicist 2-part cycle *fast – slowly – fast*. On the other side, '*Little trio for violin, cello and piano*' from 1988, differentiates technic demandingness of performers – the most demanding is piano and the least demanding is the part of cello¹⁸. '*Little suite for children's stringed instru-*

¹⁸ The composition was written from the initiative of the author of the study for pupils of Music school in Bardejov who were getting ready for contest in chamber performance announced by Ministry of Education. They asked the composer to accept the technical skills of individual performers and he accepted that fact. Bardejov trio finally gained 2nd position in the year 1988.

ments' (three violins, cello, double bass and piano exists in two versions – in chamber with solo cast of individual musical instruments, and in the version for children's stringed orchestra with piano. Audio colourful is mainly *'Trio for fipple flute, violin and cello'* (1982), that draws inspiration in its 6-part cycle from baroque suites. Colourful in sound is also the composition *'Five little studies for flute quartet'* that was premiered in East Germany. Similar spirit has also the composition *'Serenade and polka for five flutes'*. For more matured pupils of Music school are appointed the following compositions: *'Bagatelle for flute, three violins and cello'*, and also *'Three studies for wind instruments for three trumpets, French horn, trombone and tube'* (1994). The freedom of cast offers his composition *'Little suite for three musical instruments'*: flute, clarinet and bassoon; flute, violin and cello; two violins and cello; or other combinations (1989–1990). This work is designated for technically skilful pupils with expressional performance and this composition can be considered his “climactic point” of his chamber compositions for children and youth [Palovčík 2001, p. 115–120].

Relatively large is Kowalski's work for **youth and children's orchestras** whose musical cast of the orchestra is very similar to the present-day orchestras nowadays. For the beginning performers of stringed musical instruments he wrote 1-part composition entitled *'Small musicians are playing music'* (1979), and its acoustic colour is created also by drums and chimes. The composition *'Music for strings and piano duet'* (1971) has the character of a dance and introduces three dances known in the past: menuet, tango and polka dance. The most demanding composition is *'Children's sonata for pupils' stringed orchestra'* (1983), which is written as a 4-part cycle. Similarly for higher classes of instrumental education, he wrote the composition *'Seven sketches for string orchestra and piano duet'* from 1966. Simpler instrumental cast is seen in his composition *'Little children's suite for stringed instruments and a piano'* (1964), which was written also in the version for solo stringed instruments and a piano [Palovčík 2001, p. 123–125]. There is no doubt that his most significant work determined for youth and amateur orchestras, is *'Buffonesca piccola; small overture for symphony orchestra'* (1974), which in the year of its formation gained 1st price of the city of Piešťany during Piešťany Festival [Palovčík 2001, p. 130].

III. Danse

Molto allegro ($\text{♩} = 152$)

The first system of the musical score includes staves for Violins I and II, Violas I and II, Cellos, and Piano. The Violin I part features a melodic line with accents and dynamic markings of *p* and *f*. The Violin II part is marked *pizz. div.* and *pp*. The Viola I and II parts are marked *pizz.* and *pp*. The Cello part is marked *pizz.* and *pp*. The Piano part has a rhythmic accompaniment with dynamic markings of *pp*, *mf*, and *p*.

The second system of the musical score includes staves for Violins I and II, Violas I and II, Cellos, and Piano. The Violin I part has a melodic line with dynamic markings of *f* and *mf*. The Violin II part is marked *arco* and *mf*. The Viola I and II parts are marked *arco* and *mf*. The Cello part is marked *arco* and *mf*. The Piano part continues with a rhythmic accompaniment.

Július Kowalski devoted his attention also to solo **concertant compositions** with the accompaniment of chamber orchestra, which is, with its demandingness, suitable for youth and amateur orchestras. The example of such compositions is *'The second concertino for violin and stringed orchestra'* (1975), and also *'Five compositions for violin and chamber orchestra'* (1992–1993). The other concertant compositions are devoted mainly to the students of conservatory, for example: *'Concert for violin and chamber orchestra'* (1978), *'Concertino for viola and chamber orchestra'* (1985), *'Concert for cello and stringed orchestra'* (1970) and *'Concertino for double bass and chamber orchestra'* (1987). A mutual feature of his these compositions is the fact that the orchestra can be represented also by a piano accompaniment. In all the cases this is the case of three-, or four-part cycles [Palovčík 2001, p. 126–129].

This way he got into the history of Slovak music for children and youth.

DESCRIPTION OF LITTLE CHILDREN'S SUITE FOR STRINGED INSTRUMENTS AND PIANO

'Little suite for stringed instruments and a piano' was composed in 1964. It is one of Kowalski's typical works designated for chamber musicianship. Suite is composed for three violas, cello, double bass and piano, and is suitable for less skilled pupils of music schools in chamber and solo cast. The author realised that at music schools of that time, there was not taught performance of viola, and thus he wrote the part for the third violin. He also used a piano which creates intonation support for stringed instruments.

'Little suite for stringed instruments and a piano' contains five parts which are arranged based on tempo and mood contrast: *'Prelude (Allegro moderato) – Air (Andante sostenuto) – Dance (Molto allegro) – Intermezzo (Andante) – Marcia'*. The first part can be interesting for both, performers and listeners with its energetic onset and powerful sound of the entire orchestra in fortissimo. It is composed in a modified three-part form. The second part – *Air (Andante sostenuto)* – brings lyrical singing musical material requiring peaceful moving the bow and the high quality creation of tone. In the third part – *Dance* – the author created dancing mood with roots in eastern folk musical material and a wedding theme.

Example of sheet music No. 1 – Július Kowalski: *'Little suite for stringed instruments and piano'* – 3rd part *Dance*, bars 1 to 15.

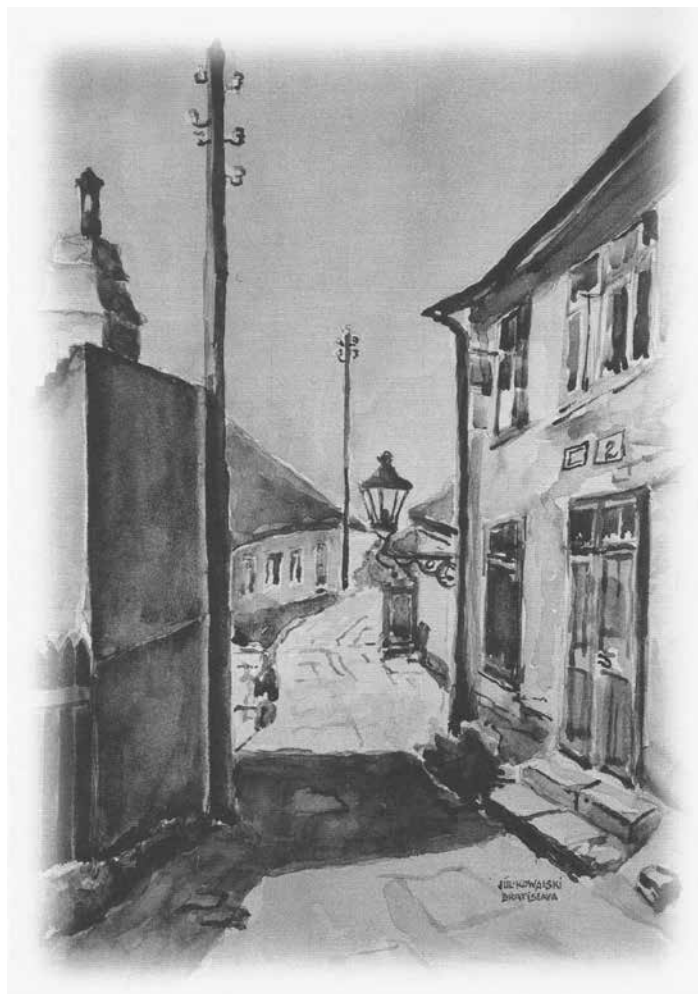
In the 4th part – *Intermezzo (Andante)* – which had singing character, and the focus is on solo violin, that creates psychological moment – so as performers can learn how to play without psychological barriers within orchestra¹⁹ also solo parts. The last 5th part – *Marcia* – is composed in the form of a small rondo with the following pattern *a b a' c a''* and brings marching metre characterised in a part *b* by alternating dotted and triplet rhythms.

'Little suite for stringed instruments and piano' is a suitable composition which can serve to gain feeling for chamber musicianship or to acquisition of basic habits of orchestra performer. In its structure, it is relatively simple, and appropriate time range, but on the other hand it brings the variety of different contrasting moods that players must deal with their artistic director – a teacher or conductor. The author in this composition showed his feeling for methodology of children's education of playing within the orchestra.

Július Kowalski – a Painter

Július Kowalski never abandoned his artistic ambitions in the painting and he devoted time to this hobby on amateur level. He is the author of almost 200 pictures that are thematically originated from the exteriors of many countries home and abroad. He noticed chiefly historically interesting objects, but also landscapes and sea views. His paintings are historical testimony of the period. Especially in Bratislava he managed to portray the places and streets that no longer exist today and also historically valuable buildings that were destroyed, pulled down in favour of new city landmarks. During his life there were organised many exhibitions of his arts work, while the largest was on the occasion of his 85th birthday in the year 1997 in the National Cultural Centre, where the public got familiar with his 144 paintings [Palovčík 2001, p. 197].

¹⁹ Performing the solo parts in whatever composition is extraordinary mentally demanding on adult performers within orchestra. The author of this study worked more than 35 years in professional orchestras in Slovakia and abroad: Germany and Egypt, out of which 7 years on the position of concerto maestro of the group of cellos.



Picture 2. Július Kowalski: *Bratislava – Vodný vrch* (p. 224)

Fine arts and musical art were in the work of Julius Kowalski in symbiosis and mutually complementary. This was reflected mainly in the sound colours of his compositions, in the constant search for new sound customary in instrumental grouping or in a combination of completely new and untraditional chamber ensembles.

SOCIAL ACTIVITIES OF JÚLIUS KOWALSKI

Július Kowalski was considered during his life a socially active person. In the beginning of 1950s he had firm relationships with Union of Slovak Composers (SCF), with which he worked in the years 1963 to 1969 as its secretary. Within the SCF he undertook several foreign trips to festivals in which was presented also Slovak music – to the former Soviet Union, but also to Poland and U.S.A. In 1970 he actively participated at a concert in Tbilisi, where there was featured the music of the following Slovak composers Ilja Zeljenka (1932–2007), Juraj Hatrík (*1941), Július Kowalski and Miroslav Bázlik (*1931). As the secretary of the Union of Slovak Composers he made several foreign trips abroad: to Bulgaria, Romania, Finland, Poland, and East Germany and to other countries [Palovčík 2001, p. 175–176].

In 1968 there was renewed the activity of the Czechoslovak Society for Music Education, in which he was the chairman of the Bratislava subdivision since 1968. From the initiative of this society he began organising the Days of Chamber Music which took part in Bratislava. Július Kowalski co-operated also with Enlightenment Institute (EI) in Bratislava, where he was a member of the advisory board of the department of chamber music. The result of the activities of EI were amateur festivals of non-professional groupings associated with lectures and seminars. In addition to that he organised, via this institution, also conducting trainings and seminars especially for professional conductors but also for conductors of amateur groupings. Based on his excellent work results he was invited to become a member of advisory board of the Ministry of Education of the former Slovak Socialist Republic (SSR) [Palovčík 2001, p. 176–178].

In addition to these social activities Julius Kowalski was also artistically active as a violinist, violist and conductor. With Youth School Orchestra he undertook many concerts and competitions at home and abroad. They had concerts in East Germany, in the city of Gothe (1973) and in Eisenach (1975), in Poland – Krakow (1975), in Subotica (1978), where he conducted Subotica Philharmonic in March of the same year. He largely contributed to the fact that at the festival of Week of New Slovak Music Creation²⁰ there

²⁰ Nowadays this festival is entitled New Slovak Music and takes part in 2-year inter-

were included also the concerts of Slovak composers for children and youth. This model of presenting the works for children and youth during festivals of contemporary Slovak creation was preserved until the present time [Palovčík 2001, p. 179–182].

CONCLUSIONS

For more than half a century of his working activities in Slovakia, Július Kowalski merged with our environment, with its social, cultural and artistic life. He became an organic segment of all musical and artistic activities, and he contributed to the development of Slovak musical culture in a significant way, with his decent participation Kowalski enrolled in the consciousness of Slovak society with his works, pedagogic activity and great organizational skills.

Július Kowalski belongs to the most significant and fertile Slovak composers who composed their works for children and youth. The scope and artistic quality of his compositions is comparable with the work of other European composers. This domain of his work is still quite frequent, what suggests about its stable topicality.

BIBLIOGRAPHY

1. Burlas L., 1983, *Slovenská hudobná moderna [Slovak Musical Modernism]*, Bratislava, Obzor.
2. Burlas L., 2006, *Formy a druhy hudobného umenia [Forms and kinds of Music Art]*, Žilina, EDIS.
3. Hoch M., 1980, *Evropa historické události [Europe – historic events]*, Praha, Mladá fronta.
4. Hrušovský I., 1964, *Slovenská hudba v príkladoch a rozboroch [Slovak music in examples and analyses]*, Bratislava, Štátne hudobné vydavateľstvo.
5. Chalupka Ľ., 2015, *Cestami k tvorivej profesionalite, Sprievodca slovenskou hudbou 20. storočia I. [The paths to creative professional musicianship. The guide to Slovak music of 20th century I] (1901–1950)*, Ružomberok, Univerzita Komenského Filozofická fakulta Bratislava.

vals. There is alternated with the festival of contemporary music Melos-Étos.

6. Kónya P. (et al.), 2013, Dejiny Uhorska [History of Hungary], Prešov, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
7. Kowalski J., 1980, *Malá detská suita pre sláčiky a klavír [Little suite intended for children – for strings and piano]*, Bratislava, Vydavateľstvo Slovenského hudobného fondu.
8. Palovčík M., 1998, Kowalski Július. In: Jurík M., Zagar P. (red.), *100 slovenských skladateľov*, Bratislava, Národné hudobné centrum.
9. Palovčík M., 2001, *Umenie v tónoch a farbách [Art in tones and colours]*, Bratislava, ARM 333.

STRESZCZENIE

Słowacki kompozytor Július Kowalski (1912–2003) i jego prace koncentrujące się na instrumentarium pedagogiki

Julius Kowalski (1912–2003) był jednym z czołowych słowackich kompozytorów XX wieku. Jego ojciec był Polakiem a matka pochodziła z Moraw. Większość życia spędził na Słowacji. W Konserwatorium w Pradze studiował kompozycję u Józefa Suka, a ponadto zgłębiał tajniki nowego sposobu kompozycji w ćwierćtonach u prekursora tego stylu Aloisa Habu.

Dyrygowania uczył się u wybitnego czeskiego dyrygenta Vaclava Talicha. Podczas drugiej wojny światowej pracował w teatrach, kinach jako akompaniator i dyrygent między innymi w Pradze, Salzburgu, Zagrzebiu. Po wojnie poświęcił się głównie nauczaniu. Był dyrektorem szkoły muzycznej w Bratisławie. Większość z Jego 200 kompozycji poświęcona jest dzieciom.

AKADEMICKÉ ZBOROVÉ HNUTIE VÝCHODOSLOVENSKEHO REGIÓNU V KONTEXTE CELOSLOVENSKEJ AKADEMICKÉJ ZBOROVEJ KULTÚRY

Akademické spevácke zborové hnutie, zastrešujúce špecifickú kategóriu zborových telies, má na Slovensku viac ako deväťdesiatročnú tradíciu. Podstata týchto zborov sa bezprostredne viaže na existenciu súčasných vysokoškolských inštitúcií, ktoré nadväzujú na historickú líniu vysokého školstva na území Slovenska, počnúc Academiou Istropolitanou v Bratislave (1465), univerzitou v Trnave (1635), či Košiciach (1657) až po novodobú Univerzitu Komenského v Bratislave (1919). Kvalitatívna úroveň akademických speváckych zborov je ovplyvňovaná viacerými faktormi. Ide predovšetkým o podmienky, ktoré vysokoškolské prostredie prirodzene prináša (personálna fluktuácia v rámci členskej základne zborov) a dokáže poskytnúť (materiálno-technické zabezpečenie činnosti zboru, vytváranie príležitostí na prezentáciu týchto umeleckých telies a ich celková implementácia do života akademickej obce). V rámci slovenského akademického zborového hnutia zastáva východoslovenský región, spolu so stredoslovenským, popredné miesto v rozvíjaní tradícií akademického zborového spevu na Slovensku, o čom svedčí nielen početnosť ale i kvalita tunajších akademických zborových telies.

V uplynulom storočí sa na území Slovenska formovali v najväčších mestách univerzity a vysoké školy, ktoré poskytovali priestor pre umeleckú seberealizáciu študentov. Týmito centrami akademického života sa stáva predovšetkým Bratislava, Trnava, Nitra, Banská Bystrica, Prešov a Košice. Univerzita Komenského a jej Pedagogická fakulta sú pôsobiskom miešaného speváckeho zboru **Comenius** (zborjmajster doc. Sergej Mironov, CSc.), ktorý svojou činnosťou nadviazal na Akademický spevácky zbor Pedagogickej fakulty UK v Trnave (zborjmajster PhDr. Jozef Potočár). Toto reprezentačné teleso dosahovalo predovšetkým v deväťdesiatych rokoch minulého storočia pozoruhodné ocenenia na zahraničných súťažiach a festivaloch. [Raninec 1997, s. 6] Po niekoľkoročnom prerušení činnosti, ktoré vzniklo následkom nepriaznivého vplyvu kreditovej formy štúdia, zbor v súčasnosti opäť nadväzuje na svoju niekdajšiu úspešnú činnosť.

Zborové aktivity v meste Nitra majú za sebou až viac ako päťdesiatročnú tradíciu. Miešaný spevácky zbor tu vznikol súčasne so vznikom učiteľskej fakulty v roku 1959, no z dôvodu nedostatku mužských členov zboru sa toto teleso postupne pretransformovalo na Komorný dievčenský zbor (1971), neskôr na **Akademický dievčenský spevácky zbor** (1991). [Červeňová 1977, s. 207] V jeho čele sa vystriedalo niekoľko významných hlasových pedagógov a zbormajstrov (PhDr. Margita Ďurindová, PhDr. Jozef Potočár, prof. Ladislav Holásek a i.) Tento spevácky zbor získal popredné umiestnenia v národných súťažiach, realizoval nahrávky pre vtedajší Československý rozhlas v Bratislave. [Červeňová 1998, s. 182] V súčasnosti zbor pracuje pod vedením mladého zanieteneho zbormajstra Mgr. art. Mareka Štrbáka, čo naznačuje progresívny vzostup umeleckej interpretačnej úrovne tohto telesa. Na nitrianskej univerzite pôsobí taktiež **Mad'arský spevácky zbor** (1961), ktorý v súčasnosti pôsobí na pôde Fakulty stredo európskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa, pod vedením vynikajúcej zbormajsterky Mgr. art. Moniky Józsa.

Najvýznamnejším centrom akademického zborového spevu na Slovensku je mesto Banská Bystrica. Je nielen sídlom Univerzity Mateja Bela, ale stalo sa miestom vzniku medzinárodného festivalu akademických speváckych zborov Akademická Banská Bystrica (od r. 1985), ktorý nadviazal na dvadsaťročnú tradíciu národného festivalu vysokoškolských zborov. Umeleckým riaditeľom tohto festivalu je od jeho zrodu prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.

Na pôde Pedagogickej fakulty UMB pôsobí ženský spevácky zbor **Mladosť**, ktorý vznikol v roku 1969 pod vedením Tibora Sedlického. Zbor pracuje pod vedením PaedDr. Alfonza Poljaka, PhD. Rovnomenný názov Mladosť nesie aj miešaný spevácky zbor, ktorého zbormajstrom je prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc. Počas svojej existencie zbor Mladosť získal mnohé ocenenia na zborových festivaloch takmer v celej Európe.¹

Fakulta múzických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici bola založená 1. júla 1997 a v súčasnosti je verejnou vysokou školou univerzitného typu. Na pôde tejto fakulty od roku 2003 pracuje študijný a koncertný miešaný spevácky zbor **Canzona Neosolium**. Členmi zboru sú prevažne poslucháči akadémie, budúci profesionálni umelci. Viac ako dvadsať rokov zbor viedol prof. Mgr. art. Vojtech Didi, hudobný skladateľ a dekan Fakulty múzických umení AU. V súčasnosti toto teleso vedie vynikajúci zbormajster doc. Mgr. art. Štefan Sedlický, PhD.²

Fakultný miešaný spevácky zbor **OMNIA** vznikol na Žilinskej univerzite v roku 2003 premenou pôvodného dievčenského speváckeho zboru. Počas svojho pôsobenia sa zbor zúčastnil na mnohých medzinárodných súťažiach a festivaloch. Zbor úspešne reprezentoval Slovensko na festivaloch v Poľsku, San Marine, Španielsku, Taliansku, Francúzsku a Holandsku. Medzi najaktuálnejšie úspechy zboru patria dve zlaté medaily na World Choir Games v Rige (2014). Od svojho vzniku tento zbor pracuje pod vedením mladej talentovanej zbormajsterky Mgr. art. Moniky Bažíkovej, PhD.³

Východnému Slovensku dominujú dve metropoly - Prešov a Košice – sídelné mestá štyroch univerzít. Prvou vysokoškolskou inštitúciou na území terajšieho mesta Prešov bolo Evanjelické kolégium, ktoré tu pôsobilo od roku 1667. Prešovská univerzita v Prešove zastrešuje osem fakúlt. Napriek tomu, že nie každá fakulta má v štruktúre študijných programov umelecky zamerané pracoviská, akademický zborový spev sa, vďaka intenzívnej snahe udržiavať

¹ Pozri viac na: <<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-hudobnej-kultury/spevac-ky-zbor-mladost/o-nas.html>>.

² Pozri viac na: <<http://www.nocka.sk/medzinarodne-svetove-dni/2010/subjek-ty/1985-2005/canzona-neosolium?>>].

³ Pozri viac na: <<http://www.omniachoir.eu/>>.

zborové tradície, teší zaslúženej pozornosti zo strany akademickej obce i verejnosti.

Existencia akademickeho zborového hnutia v Prešove je spätá s históriou prešovského vysokého školstva, ktoré má už viac ako päťdesiatročnú tradíciu. Je potrebné vyzdvihnúť fakt, že toto hnutie vzniklo a úspešne napreduje v kontexte pomerne silnej a dlhodobej tradície zborového spevu, predovšetkým detského a mládežníckeho. Ďalšou skutočnosťou, pozitívne ovplyvňujúcou rozvoj akademickeho zborového spevu v Prešove, je pozornosť, ktorú umeleckým aktivitám študentov venuje vedenie tejto vzdelávacej ustanovizne. Ako jedna z mála univerzít na Slovensku, má práve Prešovská univerzita vo svojej štruktúre včlenenú Radu pre umeleckú činnosť, ktorá predstavuje už od roku 1998 významný prínos k skvalitneniu umeleckej činnosti na pôde tejto vysokoškolskej inštitúcie. Akademický zborový spev tak v plnej miere nadväzuje na bohatú históriu a tradíciu zborového hnutia v meste Prešov.

Technická univerzita v Košiciach bola založená v roku 1952, no jej korene sú ukotvené v hlbokej minulosti. Už v roku 1657 bola v Košiciach založená Universitas Cassoviensis, avšak technické vzdelanie bolo na úroveň vysokoškolského povýšené až v roku 1762, keď bola rakúsko-uhorskou panovníčkou Máriou Teréziou založená Banícka akadémia v Banskej Štiavnici. Tá poskytovala vzdelanie a vyvíjala výskumnú činnosť v celom komplexe vedných odborov, od rudného baníctva po výrobu a spracovanie kovových materiálov. Košice sú v súčasnosti sídlom Technickej univerzity, Univerzity Pavla Jozefa Šafárika a Univerzity veterinárneho lekárstva a farmácie⁴.

Prvopočiatky Ženského speváckeho zboru **Iuventus paedagogica** sa viažu k obdobiu vzniku Pedagogického inštitútu v roku 1959, ale z dôvodu viacnásobných prerušení začal zbor svoju pravidelnú činnosť až v roku 1964. (Pozri Zdj. 1) Po niekoľkoročnej pracovnej odmlke bol zbor v 1972 znovu nasmerovaný na aktívnu dráhu, po ktorej kráča dodnes. Umeleckého vedenia zboru sa ujal doc. PhDr. Juraj Kosťuk a odborná asistentka PaedDr. Antónia Droppová. Iuventus paedagogica v súčasnosti pôsobí pri Katedre hudby, Inštitútu hudobného a výtvarného umenia Filozofickej fakulty, PU v Prešove. Jeho umelecké kvality rozvíjal rad vynikajúcich zbornajstrov, predovšetkým Dr. Miroslav Búrg a Mgr. art. Igor Grega. Počas svojho trvania zbor získal mnohé popred-

⁴ Pozri viac na: <<http://www.tuke.sk/tuke/univerzita>>.

né umiestnenia na domácich i zahraničných súťažiach: Medzinárodný zborový festival B. Smetanu, Litomyšl, IFAS Pardubice (Česko), Medzinárodná zborová súťaž, Riga (Lotyšsko), Akademická B. Bystrica. Tento zbor predstavil svoje spevácke umenie na koncertoch v Taliansku, Francúzsku, Maďarsku a Poľsku. Od roku 2001 Iuventus paedagogica umelecky vedie Mgr. Tatiana Švajková, PhD. V roku 2004 a 2008 sa zbor stal víťazom niekoľkých kategórií medzinárodnej súťaže akademických speváckych zborov IFAS Pardubice (Česko) a jeho dirigentka získala Zvláštnu cenu za dirigentský výkon. [Švajková 2013, s. 30] Pri príležitosti 50. výročia svojho založenia bolo umelecké snaženie zboru Iuventus paedagogica ocenené Cenou a medailou sv. Gorazda, ktorú udelilo Národné osvetové centrum v Bratislave. Najnovším úspechom tohto ženského akademického zboru je titul absolútneho víťaza medzinárodnej súťaže Akademická Banská Bystrica 2015.

Miešaný spevácky zbor **Nostro Canto** - jedno z najmladších umeleckých telies Prešovskej univerzity v Prešove vzniklo v roku 2001. (Pozri Zdj. 2) V jeho čele stojí od začiatku zbormajsterka Mgr. Tatiana Švajková, PhD. Medzi členov zboru patria milovníci hudby – predovšetkým študenti Katedry hudby IHVU FF, ale aj poslucháči iných fakúlt PU. Počas svojej existencie zbor absolvoval veľa úspešných vystúpení na pôde fakulty, univerzity, mesta Prešov, ale i v zahraničí. V r. 2003 sa Nostro Canto podieľalo na naštudovaní skladby Antona Brucknera *Te Deum*, ktorú predviedlo v spolupráci s akademickými zbormi Rzesowskej Univerzity (Poľsko), Szegedskej univerzity (Maďarsko) a Rzesowského filharmonického orchestra v rámci záverečného predstavenia koncertnej sezóny v Rzesówe. Súťažným debutom tohto zboru bola účasť na medzinárodnom festivale Akademická Banská Bystrica 2005, na ktorom získal popredné ocenenia a Cenu Ministerstva školstva Absolútnemu víťazovi festivalu. Nostro Canto sa zúčastnilo na európskom stretnutí zborov v Poľsku, kde absolvovalo otvárací koncert v Kostole sv. Floriána vo Varšave a záverečný galakonzert v Národnej opere vo Varšave (2006). V rovnakom roku sa zbor prezentoval na koledovom festivale v meste Krosno. Intenzívne kontakty zboru s poľskou zborovou kultúrou súvisia aj so skutočnosťou, že jeho dirigentka absolvovala Podiplomové štúdium zborového spevu a dirigovania na Akademii Muzycznej v Bydgoszczi (2004-2006). V roku 2012 Nostro Canto koncertovalo v katalánskych mestách Španielska. Repertoár zboru vyniká žánrovou pestrosťou, zahrňujúc skladby obdobia renesancie,

baroka a romantizmu, diela súčasných autorov, ľudové piesne z celého sveta, spirituály a pravdaže jazzové a muzikálové evergreeny. [Švajková 2013, s. 86–87] Spevácky zbor Nostro Canto vo svojich radoch vychoval mnohých budúcich zbornajstrov – traja z nich sa vydali na profesionálnu dirigentskú cestu a v súčasnosti pôsobia v Česku a Španielsku.

Spevácky zbor pravoslávnej bohosloveckej fakulty vznikol v r. 1992, na základe iniciatívy jeho zbornajsterky PaedDr. Anny Derevjanikovej, PhD. (Pozri Zdj. 3) Zbor tvoria poslucháči odboru Pravoslávna teológia, Učiteľ náboženstva a v súčasnosti aj poslucháči odboru Sociálna a charitatívna služba. Zbor vznikol v období, kedy absentovala vlastná zborová tradícia Pravoslávnej cirkvi na Slovensku, kompozičná škola v oblasti cirkevnej hudby a dostatok erudovaných zbornajstrov. Zbor vo svojich radoch privítal aj skúsených spevákov z Poľska a Ukrajiny, ktorí významnou mierou prispeli k rozvoju interpretačných kvalít tohto akademického zboru. Repertoár zboru tvorí bohatá tvorba ruských a ukrajinských skladateľov: Pavla Česnokova, Sergeja Rachmaninova, Pjotra Iljiča Čajkovského, Nikolaja Kedrova, srbského skladateľa Miodraga Govedaricu, či bulharského skladateľa Petra Dineva. Spevácky zbor pravoslávnej bohosloveckej fakulty niekoľkokrát nahrával Sväté liturgie pre Slovenský rozhlas v Košiciach, usporadúval benefičné koncerty, reprezentoval svoju alma mater na festivaloch v poľskej Hajnówke a ukrajinskom Mukačeve. Spevácky zbor pravoslávnej bohosloveckej fakulty má za sebou viac ako dvadsaťročnú umeleckú i misijnú činnosť. Rozvoj hudobnosti a duchovnosti jeho členov prináša každoročné ovocie v podobe absolventov, ktorí vo svojich farnostiach vedú spevácke zbory a skultúrňujú pravoslávnu vokálnu bohoslužobnú kultúru. [Derevjaniková 2013, s. 62–63]

História mužského **Speváckeho zboru sv. Romana Sladkopevca** sa začala písať v marci 1993 vďaka iniciatíve pedagóga Gréckokatolíckej teologickej fakulty Vojtech Boháča a podpory vtedajšieho pomocného prešovského biskupa Mons. Milana Chautura. (Pozri Zdj. 4) Členskú základňu zboru tvoria študenti – kandidáti kňazstva. Väčšina z nich má iba elementárne hudobné vzdelanie, no keďže spev vnímajú ako modlitbu, svojou zaniatenosťou počas pôsobenia v zbore postupne dosahujú pomerne vysokú úroveň zborovo-speváckych zručností. V roku 1994 sa vedenia zboru ujal režisér štúdia národnostného vysielania Slovenského rozhlasu v Prešove, absolvent odboru dirigovania Akadémie múzických umení v Ľvove – Pavel Vasiľ. Pre potre-

by zboru zharmonizoval a upravil mnohé nápevy prostopinija⁵ i kompozície ukrajinských a ruských skladateľov. Pod jeho profesionálnym umeleckým vedením sa toto teleso stalo vynikajúcim mužským zborom interpretujúcim byzantskú cirkevnú vokálnu tvorbu. V súčasnosti zbor pracuje pod vedením Valérie Hricovovej a svojim spevom sprevádza rôzne liturgické slávnosti, reprezentuje svoju fakultu a Gréckokatolícky kňazský seminár blahoslaveného biskupa Petra Pavla Gojdiča na rôznych festivaloch a duchovných koncertoch doma i v zahraničí (Poľsko, Taliansko, Ukrajina, Maďarsko, USA). Tento zbor nahral niekoľko zvukových nosičov a pravidelne účinkuje v rozhlasových a televíznych vysielaniach. [Petrík 2013, s. 64] Popri veľkom zbore sa etablovala aj menšia dvanásťčlenná vokálna skupina pozostávajúca z najskúsenejších spevákov. Svojim spevom si tento mužský zbor kladie za cieľ odkrývať človeku krásu a hĺbku východnej spirituality a pozývať k viere.

Miešaný spevácky zbor Technickej univerzity v Košiciach **Collegium Technicum** bol založený v roku 1983. (Pozri Zdj. 5) Jeho profiláciu svojim odborným umeleckým vedením formovalo niekoľko výrazných dirigentských osobností: Roman Skřepek, Ján Drietomský, Eva Zacharová, Karol Petróczi, či príležitostní hosťujúci zbormajstri Marián Vach a Lubomír Mátl. Súčasnou dirigentkou zboru je Mgr. Tatiana Švajková, PhD.

Collegium Technicum patrí medzi špičkových reprezentantov zborového hnutia na Slovensku. Je trojnásobným laureátom medzinárodnej súťaže akademických zborov IFAS v Pardubiciach (1986, 1990, 1992) a päťnásobným víťazom festivalu vysokoškolských speváckych zborov Akademická Banská Bystrica (1985, 1987, 1989, 1991, 2001); ďalšie popredné umiestnenia si zbor „vyspieval“ na festivaloch v rakúskom Spittali, Prahe, anglickom Middlesbrough, či v Sankt Petersburgu - spolu viac ako 20 interpretačných ocenení. V zahraničí zbor uviedol 178 koncertov a festivalových vystúpení v 19 štátoch Európy, Izraeli, Južnej Amerike, USA a v Mexiku. Ako prvý zo Slovenska spieval v slávnej Auditorio Nacional v Mexico City. Collegium Technicum spolupracoval s univerzitnými zbormi v Split, Madride, Budapešti, Moskve, Oslo, León, Warwicku, Prahe, Bratislave, Ostrave, Krakove, Bologni, Lisabone, Wisconsin a Varšave. Od sezóny 1986/87 pravidelne spolupracuje so Štátnou filharmóniou v Košiciach, z ktorej rezultovalo 16 oratoriálnych diel.

⁵ Prostopinije – pôvodné chrámové nápevy pravoslávnej a gréckokatolíckej cirkvi.

V roku 1997 vydal autorské CD Ivana Hrušovského *Cantate Domino*, v roku 2003 vydal autorské CD Zdenka Lukáša *Te Deum laudamus* a v roku 2008 CD *Collegium Technicum* v opere.

Za všetkými uvedenými úspechmi zboru *Collegium Technicum* stojí popri umeleckej práci jeho zbormajstrov, aj neúnavné manažerské vedenie jeho zakladateľa – doc. Michala Kostelného, CSc., ktorý vytvára už viac ako tridsať rokov nadpriemerné pracovné podmienky pre činnosť tohto reprezentačného telesa Technickej univerzity v Košiciach. *Collegium Technicum* je jediným zborom na Slovensku, na vedení ktorého intenzívne pracujú traja zamestnanci TU, má plne zabezpečené štyri víkendové pracovné sústredenia v roku a každoročné zahraničné zájazdy⁶.

Napriek ešte stále uspokojivému stavu akademického zborového umenia na východnom Slovensku, je nutné reálne skonštatovať, že akademické spevácke zbory už dávno nie sú „vlajkovou loďou“ univerzít na ktorých pôsobia. Paradoxne, väčšie uznanie a lepšie podmienky pre prácu mávajú spravidla spevácke zbory univerzít iného ako humanitného alebo pedagogického zamerania. Uvedená deskripcia akademického zborového hnutia na východnom Slovensku má síce kontúry svetlých farieb, ktoré dávajú nádej a perspektívu ďalšieho napredovania, no verejnosti však často zostáva skryté pozadie tohto „svetlého obrazu“. Pozadie ktoré je utkané z každodennej práce so študentom, otupeným hodnotami tohto sveta, jeho duchovnej kultivácie a rozvíjania sily niest' pochodeň hodnôt zborového spevu aj napriek všeobecnej devalvácii, ktorý naša každodenná prítomnosť prináša. Zbormajstri týchto telies neraz hľadajú motiváciu nielen pre spevákov, ale i pre seba, aby neprestali veriť tomu, že to, čo má skutočnú hodnotu nie je často týmto svetom videné, ocenené a akceptované.

⁶ Pozri viac na: <<http://www.collegiumtechnicum.tuke.sk>>.



Zdroj 1. Spevácky zbor sv. Romana Sladkopevca, Gréckokatolícka teologická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Picture 1. Choir of st. Roman the Melodist, Greek-catholic theological faculty, Presov University of Presov



Zdroj 2. Collegium Technicum, Technická univerzita v Košiciach

Picture 2. Collegium Technicum, Technical University Kosice

BIBLIOGRAFIA

1. Červenova E., 1977, *Hudobný život v Nitre*. In *Nitra*, Bratislava: Obzor, 1977, s. 208.
2. Červenova E., 1998, *Hudobný život v Nitre*. In *Nitra, naša Nitra*, Nitra, 1998, s. 182.
3. Derevjanikova A., 2013, *Spevácky zbor pravoslávnej bohosloveckej fakulty* [In:], 2013, Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov, s. 60–63.
4. Petrik E., 2013, *Spevácky zbor sv. Romana Sladkopevca*, [In:] 2013, Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov, s. 64–73.
5. Raninec J., 1997, *Spevácky zbor COMENIUS včera, dnes a čo zajtra?* [In:] *Naša univerzita*, „Spravodaj Univerzity Komenského” 1997, roč. XLIV, č. 3: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 6.
6. Švajkova T., 2013, *Ženský spevácky zbor Iuventus paedagogica* [In:] 2013, Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov.
7. Švajkova T., 2013, *Miešaný spevácky zbor Nostro Canto* [In:] 2013, Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov.

Źródła internetowe


1. <<http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-hudobnej-kultury/spevacky-zbor-mladost/o-nas.html>>, [dostęp: 10.12.2015].
2. <<http://www.tuke.sk/tuke/univerzita>>, [dostęp: 10.12..2015].
3. <www.omniachoir.eu/o-nas>, [dostęp: 13.12.2015].
4. <<http://www.nocka.sk/medzinarodne-svetove-dni/2010/subjekty/1985-2005/canzone-na-neosolium>>, [dostęp: 13.12.2015].

SUMMARY

Academic choral movement of the East Slovak region within the all Slovak academic choral culture

Slovak academic choral movement, representing specific category of choirs, has more than ninety year tradition. The keystone of the choirs is closely connected to the existence of the contemporary universities, continuing historic line of higher education on the territory of Slovakia. Quality of these choirs is influenced by phenomena comming naturally from the academic space

and conditions home university can offer. Five academic choirs of eastern Slovakia – Nostro Canto, Iuventus paedagogica, Faculty of Orthodox Theology Choir, Male Choir of the st. Roman Sladkopevec (Prešov), Collegium Technicum (Košice), are well established within the national academic choral movement and regularly cooperates with the European academic choirs, especially those from Poland, Hungary and Czech Republic. Given description of the Slovak academic choral movement in the east of Slovakia is depicted in light colours, adumbrating the perspective of future development and yet the background of this picture remains hidden for the public – everyday hard work with the students, their spiritual growth and development of the skills and power necessary for their future choral work at schools.



Bez wątpienia obecna sytuacja w Europie jest owym czasem wyjątkowym, w którym pojawiają się zjawiska pozwalające nam inaczej (pełniej) spojrzeć na naukowe sposoby opisu rzeczywistości społecznej. Zarazem – w odniesieniu do teorii wielokulturowości i pogranicza – możemy łatwo specyfikę drugiej dekady XXI wieku umiejscowić w diachronicznym kontekście poglądów socjologicznych i pedagogicznych przemieniających się od drugiej wojny światowej do dziś.

(Dariusz Wojakowski)

ISBN: 978-83-61802-15-0
ISSN serii Na Pograniczach Kultur
i Narodów: 2451-2982