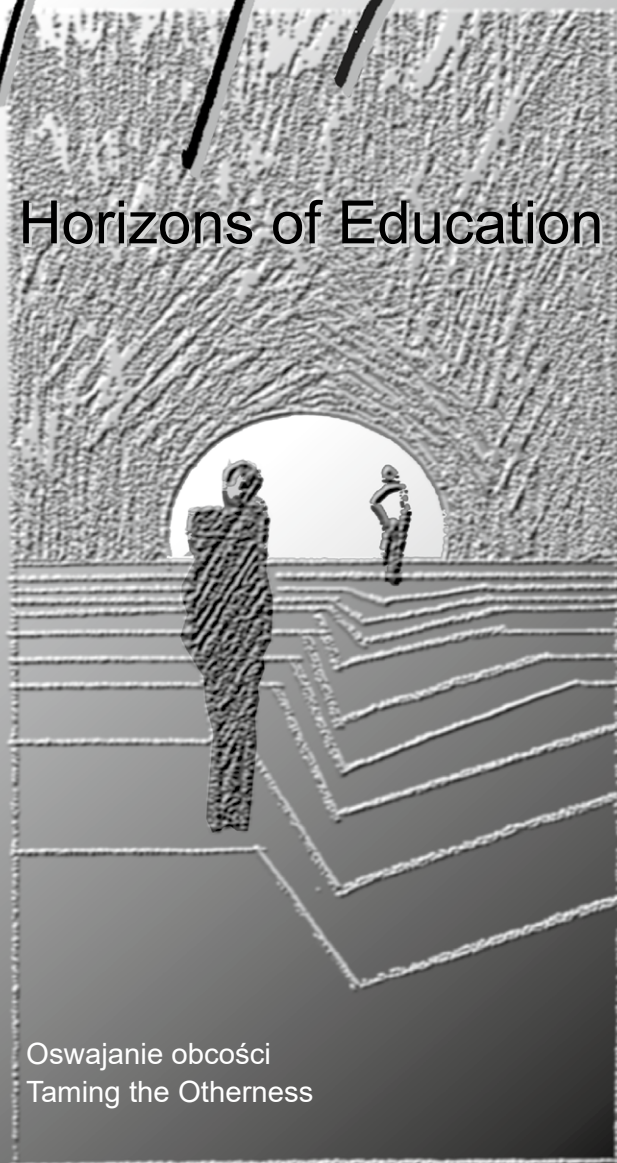


Akademia Ignatianum w Krakowie  
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow  
Institute of Education Sciences

*Horizonty Wychowania*

Horizons of Education



Oswajanie obcości  
Taming the Otherness

WYDAWCA / PUBLISHER

Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief

dr hab. Anna Błasiak, prof. AIK, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

dr Irmina Rostek, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Sekretarz Redakcji / Secretary

dr Agnieszka Kaczor, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr hab. prof. nadzw. Ewa Kucharska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTORKI TEMATYCZNE / THEMATIC EDITORS

Irmina Rostek, Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia), Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zarzychny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” – umowa Nr RCN/SN/0390/2021/1

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail sekretarz redakcji: [agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl](mailto:agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl)

<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.**

**Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



Irmina Rostek, Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska <i>Editorial: Taming the Otherness</i>	5
Irmina Rostek, Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska <i>Edytorial: Oswajanie obcości</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Agata Cudowska <i>Trajektorie osławiania obcości – od Obcego do Innego / Trajectories of Domesticating Strangeness – From the Stranger to the Other</i>	11
Franciszek Kampka <i>Nauka gościnności jako osławianie obcego / Learning Hospitality as Taming the Stranger</i>	23
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz <i>Profilowanie jako narzędzie osławiania obcego na przykładzie wybranych prawicowo i liberalnie zorientowanych tygodników opinii / Profiling as a Tool of Accustomization of the Stranger on the Example of Selected Right-Wing and Liberal Opinion Weeklies</i>	35
Roman Gawarkiewicz <i>Nie-swój w językowym obrazie świata polskich studentów. Refleksja językoznawcza / The Others in the Linguistic Picture of the World of Polish Students: Linguistic Reflection</i>	47
Ewa Badyda <i>Obcy, inny czy swój? Jak przedstawieni są cudzoziemcy w podręczniku do nauki języka polskiego i kultury polskiej „Po polsku po Polsce”? / The Stranger, The Other or Ours? How Are Foreigners Presented in the Polish Language and Culture Textbook „Po polsku po Polsce”?</i>	57
Maria Groenwald <i>O sytuacjach granicznych w nauczycielskiej codzienności. Przypadek podejmowania decyzji / On Boundary Situations in a Teacher's Reality: The Case of Making Decisions</i>	67

Marzena Wysocka-Narewska <i>Emotions Experienced by English Teachers While Taming the Unknown (Distance Learning) During the COVID-19 Pandemic / Emocje doświadczane przez nauczycieli języka angielskiego w trakcie osvajania nieznannej edukacji na odległość w okresie epidemii COVID-19</i>	79
Magdalena Pokrzywa <i>Inni czy tacy jak my? Wizerunek osób z niepełnosprawnościami w przekazach medialnych dla dzieci i młodzieży oraz jego znaczenie dla edukacji / Others or Like us? The Image of People with Disabilities in Media for Children and Young People and Their Importance for Education</i>	93
Stanislav Avsec, Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska <i>Stereotypical Images of Ukrainians and Russians in a Humanitarian Crisis: Multicultural Perspectives / Stereotypowy obraz Ukraińców i Rosjan w trakcie kryzysu humanitarnego: Perspektywa międzykulturowa</i>	103
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	121
Anna Czyż, Ewelina Niemczyk, Johannes Petrus Rossouw <i>Selected Determinants of the Polish and South African Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education of Students with Special Educational Needs / Wybrane determinanty postaw nauczycieli polskich i południowoafrykańskich szkół wobec inkluzji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i>	123
Ewa Jaglarz, Agnieszka Popiel <i>Wybrane aspekty religijności u osób z niepełnosprawnością ruchową / Selected Aspects of Religiosity in People with Physical Disabilities</i>	137
Agata Borowska <i>Proces badawczy w krytyczno-partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu – rekonesans i dynamiczne cykle działania / The Research Process in Critical-Participative-Educational Action Research – Reconnaissance and Dynamic Action Cycles</i>	149
Arkadiusz Żukiewicz <i>Szkoły jezuickie. Żywa tradycja w XXI wieku. Artykuł recenzyjny / Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century. Review article</i>	161



**Irmina Rostek**

<https://orcid.org/0000-0002-8254-8867>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[irmina.rostek@ignatianum.edu.pl](mailto:irmina.rostek@ignatianum.edu.pl)

**Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska**

<https://orcid.org/0000-0001-6671-8267>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[agnieszka.szewczyk-zakrzewska@ignatianum.edu.pl](mailto:agnieszka.szewczyk-zakrzewska@ignatianum.edu.pl)  
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.01>

Data zgłoszenia: 03.02.2023  
Data akceptacji: 03.02.2023

**Editorial:**

## ***Taming the Otherness***

Ladies and Gentlemen,

The first issue of this year's *Horizons of Education* was scheduled for March 2023. Three years have just passed since the outbreak of the COVID-19 pandemic and a year since the outbreak of war in Ukraine took place. Inviting Authors to publish their texts in this issue, we assumed that the global changes we are witnessing make us reflect in a special way on the experience of meeting a new, an unknown, a stranger. We wanted to look at the consequences of this meeting, on the one hand, negative – in the form of conflicts and prejudices, but, on the other one, positive – such as empathy, commitment and openness.

This invitation brought a response from the Authors who look at otherness from the perspective of various scientific disciplines – pedagogy, sociology, linguistics or psychology, and noticing its manifestations in various areas or contexts. We present to the readers the results of in-depth investigations and terminological reflections, as well as the results of empirical research. We would especially like to draw attention to a recurring in the issue theme, related to detecting a challenge in the context of encountering otherness, and at the same time, connected with it enormous developmental opportunity – both for the individual and social groups, as well.

We hope that in a situation, where an encounter with Other is unavoidable, the in-depth reflection presented by our Authors will enable us to prepare for it consciously and creatively.

On behalf of the entire Editorial Board we wish you an enjoyable and beneficial read.

Irmina Rostek  
Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska  
Theme issue editors





**Irmina Rostek**

<https://orcid.org/0000-0002-8254-8867>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl

**Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska**

<https://orcid.org/0000-0001-6671-8267>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
agnieszka.szewczyk-zakrzewska@ignatianum.edu.pl  
<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.02>

Data zgłoszenia: 03.02.2023  
Data akceptacji: 03.02.2023

## ***Edytorial: Oswajanie obcości***

Szanowni Państwo!

Pierwszy tegoroczny numer „Horyzontów Wychowania” zaplanowany został na marzec 2023 r. Mijają właśnie trzy lata od wybuchu pandemii COVID-19 i rok od wybuchu wojny w Ukrainie. Zapraszając do publikowania w tym numerze, wyszliśmy z założenia, że zmiany cywilizacyjno-społeczne, których jesteśmy świadkami, w szczególności sposób składają do refleksji nad doświadczeniem spotkania z nowym, nieznanym, obcym. Chcieliśmy przyjrzeć się konsekwencjom tego spotkania, z jednej strony negatywnym – w postaci konfliktów i uprzedzeń, z drugiej jednak pozytywnym, ujawniającym się w empatii, zaangażowaniu i otwartości.

Zaproszenie to przyniosło odpowiedź ze strony Autorów patrzących na obcość przez pryzmat różnych dyscyplin naukowych – pedagogiki, socjologii, językoznawstwa czy psychologii – i dostrzegających jej przejawy w różnych obszarach czy kontekstach. Oddajemy w ręce Czytelników rezultaty wnikliwych dociekań i refleksji terminologicznych, jak również wyniki badań empirycznych. Chcemy przy tym zwrócić uwagę na powtarzający się wątek związany z dostrzeganiem w kontekście spotkania z obcością wyzwania, a jednocześnie ogromnego rozwojowego potencjału – zarówno dla jednostki, jak i grup społecznych.

Mamy nadzieję, że w sytuacji, w której spotkanie z Obcym jest zdarzeniem nieuniknionym, pogłębiona refleksja przedstawiana przez naszych Autorów pozwoli na świadome i twórcze przygotowanie się do niego.

W imieniu całej Redakcji zapraszamy serdecznie do lektury.

Irmina Rostek  
Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska  
Redaktorki tematyczne





ARTYKUŁY TEMATYCZNE

---

THEMATIC ARTICLES





***Trajektorie osvajania obcości –  
od Obcego do Innego***  
***Trajectories of Domesticating Strangeness –  
From the Stranger to the Other***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** Showing the issue of taming strangeness by introducing the category of the Other into the socio-educational narrative as an implication for intercultural education.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Perceiving strangeness in the context of the source experience of the Other. The study used the method of desk research and critical interdisciplinary analysis of sources, meta-analysis of concepts and categories constituting the title research problem.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Building dialogic relations in the meeting space is proposed as a way to understand and tame strangeness. They serve to develop creative life orientations necessary in shaping the attitude of openness, creative understanding and acceptance of the Other.

---

**RESEARCH RESULTS:** The concept of the Stranger and strangeness has been presented in terms of various source analyses. The category of the Other was proposed as a link between strangeness and familiarity. It is a fundamental methodological proposal as an activity that is part of the development of creative life orientations.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** Theoretical analysis of the indicated categories lead to pedagogical and educational implications in the context of shaping the meeting space, developing a dialogical attitude and creative understanding of differences in intercultural education.

---

→ **KEYWORDS:** **STRANGER, OTHER, DIALOGUE, INTERCULTURAL EDUCATION, CREATIVE LIFE ORIENTATION**

**STRESZCZENIE**


---

**CEL NAUKOWY:** Ukazanie problematyki osvajania obcości przez wprowadzenie do narracji społeczno-wychowawczej kategorii Innego jako implikacji dla edukacji międzykulturowej.

---

Sugerowane cytowanie: Cudowska, A. (2023). Trajektorie osvajania obcości – od Obcego do Innego. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 11-22. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2160.03>.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Postrzeganie obcości w kontekście źródłowego doświadczenia Innego. W badaniu zastosowano metodę analizy danych zastanych (*desk research*) oraz krytyczną interdyscyplinarną analizę źródeł, dokonano metaanalizy pojęć i kategorii stanowiących tytułowy problem badawczy.

---

---

**PROCES WYWODU:** Jako drogę do zrozumienia i oswojenia obcości proponuje się budowanie dialogicznych relacji w przestrzeni spotkania. Służą one rozwijaniu twórczych orientacji życiowych niezbędnych w kształtowaniu postawy otwartości, twórczego rozumienia i akceptacji Innego.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Pojęcie Obcego i obcości zostało ukazane w ujęciu różnych analiz źródłowych. Kategorię Innego zaproponowano jako łącznik między obcością i swojskością. Stanowi ona zasadniczą propozycję metodyczną jako działanie wpisujące się w rozwijanie twórczych orientacji życiowych.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Analizy teoretyczne wskazanych kategorii prowadzą do implikacji pedagogicznych i edukacyjnych w kontekście kształtowania przestrzeni spotkania, rozwijania postawy dialogicznej i twórczego rozumienia odmienności w edukacji międzykulturowej.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE: OBCY, INNY, DIALOG, EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA, TWÓRCZA ORIENTACJA ŻYCIOWA**

## Wstęp

Analiza problematyki osvajania obcości i jej pedagogicznych implikacji toczy się wokół rozumienia obcego i obcości jako swoistych archetypów odmienności w rozumieniu ontycznym i etycznym, społecznym i kulturowym. Refleksja nad różnymi ujęciami odmienności ukazuje możliwą zmianę w spostrzeganiu obcości i przejście od Obcego do Innego, które zdejmuje z niego odium niechęci i arbitralnego zdystansowania. Przedstawiono relację z Innym jako aksjologicznie nasyconą dialogiczną więź umożliwiającą odkrywanie Innego w sobie i wzbogacanie własnego spojrzenia na świat dzięki spotkaniu z Innym pochodzącym z odmiennej przestrzeni społeczno-kulturowej. Przejście od myślenia o Drugim jako Obcym w kierunku widzenia go jako Innego niesie ze sobą możliwość wchodzenia w relację dialogiczną, na której ufundowane jest spotkanie człowieka z człowiekiem stwarzające przestrzeń wydarzenia się Dobra w bycie. Nadzieję na przezwyciężanie obcości niesie ze sobą idea i praktyka edukacji międzykulturowej, a także kształtowanie twórczych orientacji życiowych, które otwierają na odmienność, wyzwalają chęć jej poznania i zrozumienia.

## Pojęcie obcości w interdyscyplinarnym dyskursie

Kategoria obcego i obcości rozważana jest tu w kontekście otwartości na odmienność, rozumianą nie tylko w wymiarze kulturowym, ale także filozoficznym. Obcy to ktoś

„nienależący do jakiegoś kręgu osób, spraw, rzeczy”, ale także „należący do innego państwa” (*Słownik języka polskiego*, b.d.). Pierwotne znaczenie figury obcego odnosi się zatem do „cudzoziemca” – *der Fremde* (Simmel, 1975), obcokrajowca, kogoś, kto pochodzi z innego kraju, z innej, odmiennej kulturowo geograficznej przestrzeni życiowej. Źródłową formą doświadczenia obcego jest paradoksalna „dostępność czegoś, co jest niedostępne źródło” (Husserl, 1982, s. 160). Jednak uchwycenie istoty obcości nie może ograniczać się tylko do rozumienia jej w kategoriach dystansu psychokulturowego, który prowadzi do rozróżnienia na „swój”, „swojskie” i „obce”. Ludzkie życie przebiega w wielu przestrzeniach swojskości i obcości, których doświadczenie wpływa na sposób interpretowania świata (Schütz, 2008). Dlatego właśnie w autorefleksji, w próbach samookreślenia i poszukiwania własnego miejsca w społeczeństwie człowiek przeżywa niejednokrotnie wyobcowanie, a jednocześnie czyni innych ludzi obcymi, nie akceptując ich odmienności. „Problem obcości ufundowany jest na pewnej nieredukowalnej aporetyczności, ujawniającej się przy każdej próbie określenia pojęciowego” (Jedliński i Witczak, 2017, s. 19).

Globalizacja i procesy migracyjne, które nasiliły się jeszcze w ostatnich latach nie tylko ze względów politycznych i ekonomicznych, ale także klimatycznych, z całą ostrością wydobywają problem obcego i obcości. Niemal półmiliardowa rzesza migrantów poszukujących przyjaznego miejsca do życia, przybywająca z innego kręgu kulturowego, stawia przed wspólnotami nowe wyzwania. Ich istotą wydaje się konieczność przecięcia tak naturalnej, ale jednocześnie redukującej wizji świata, opartej na dualistycznym dzieleniu na wewnętrzne, swojskie, i na zewnętrzne, nieznanne, dziwne.

Stukamy podobieństw, redukujemy inne do tego, co znane, a jeśli nie da się tego zrobić, inność pojmujemy jako wrogię przeciwieństwo lub niedorzeczną sprzeczność. Różnica budzi zdziwienie, zgrozę, przerażenie, agresję (Dadlez i Środa, 2019, s. 8).

Emancypacyjne dążenia różnych grup społecznych ujawniają także nieadekwatność takiego postępowania w ramach tej samej wspólnoty, najbliższego kręgu psychospołecznego i kulturowego. Do głosu dochodzą bowiem narracje grup wykluczanych na ogół z dyskursów antropologicznych: kobiet, dawnych niewolników, osób o różnych orientacjach seksualnych i in. Można więc skonstatować, że obcy są wszędzie, także w nas, gdyż każdy może być obcy dla Innego.

Obcość przyjmuje różną postać, obcość mnie samego zaczyna się już w tym, co własne, we własnym ciele, własnym domu, własnym kraju. Taką formę obcości Bernard Waldenfels nazywa obcością ekstatyczną, przenika ona to, co własne, sprawia, że ja sam jestem poza sobą. Tej obcości towarzyszy zawsze obcość duplikatywna, czyli obcość Innego, który jest poza mną, ale towarzyszy mi zawsze jak cień. Obcość innego porządku natomiast nadaje określoną postać naszemu poznaniu i działaniu, „jawi nam się jako nie-zwyczajne w sensie dosłownym” (Waldenfels, 2019, s. 20). Ten rodzaj obcości Waldenfels określa jako obcość ekstraordynaryjną, czyli taką, w której pewien porządek wykracza poza swoje własne granice (2019). Uprzedzenia i wrogość wobec odmienności są również przejawem braku akceptacji siebie, niezrozumieniem własnego wyobcowania wobec Innego. W relacji „Ja” z „Ty” zawsze pojawia się bowiem

ten „Trzeci”, a dialog stanowi naturalną formę kontaktowania się człowieka ze światem, jest *conditio sine qua non* wszelkiej ludzkiej aktywności. Człowiek nieustannie staje się w dialogu, który urzeczywistnia się w spotkaniu (Buber, 1992). Jego najważniejszym fenomenem jest doświadczenie obcego, „które poprzedza poznanie, ocenę, rozumienie, a także uznanie obcego. [...] dotyka nas zanim zdążymy przyjąć wobec niego postawę poszukującą, akceptującą albo negującą” (Waldenfels, 2019, s. 19). To doświadczenie jest emocjonalnie nasycone, jest afektywne, zakłóca zwyczajny bieg rzeczy i sprawia, że odczuwamy niemożność zbliżenia,

[...] dał w najbliższym pobliżu tak jak niesamowitość u Freuda albo aura w Benjaminowskim sensie. Tylko wtedy, gdy opuścimy obszar doświadczenia, mierząc doświadczenie ideałem spełnionej terażniejszości, doświadczenie obcego jawi się jako pewna forma wyobcowania (Waldenfels, 2019, s. 19).

W kontakcie z Obcym czujemy zagrożenie i dyskomfort związany z naszym dobrostanem, gdy spostrzemy konflikt wartości, postaw i stylów życia. Poziom otwartości danej społeczności na odmienne zachowania i wartości wpływa na stopień ich akceptacji. Negacja i odrzucenie odmienności w skrajnych okolicznościach może prowadzić do wrogości, która w innym widzi dzikiego i barbarzyńcę (Ziemińska-Witek, 2018). Wroga odróżnia się jednak od przeciwnika, wrogość dotyka samego Innego, zaś relacja z przeciwnikiem polega na rzeczowym konflikcie i dotyczy tego, co Inny mówi i czyni. „Widok innego wypierany jest przez to, co sami w nim widzimy, jego słowa przez to, co sami o nim mówimy. Wróg okazuje się tu istotą bez twarzy, pozbawioną własnego spojrzenia i słowa” (Waldenfels, 2019, s. 24). Dochodzi do znamienych podziałów, gdzie rozum przeciwstawia się przemocy, wierzącym niewierzącym, cywilizowanym dzikim, itd. „Totalizacja świata [opartego na schemacie] przyjaciel–wróg nie pozostawia innemu żadnego schronienia” (Waldenfels, 2019, s. 25).

Obcość przenika wszelkie porządki i obszary kulturowe, obcy to nie tylko cudzoziemiec czy imigrant, to także pacjent postrzegany jako przypadek chorobowy, sprawca przemocy i jej ofiara jako kazus prawny, jednostka jako konsument w rynkowej retoryce popytu i podaży. Obce można uchwycić tylko pośrednio jako coś, co przekracza normalne oczekiwania, gdzie hiperfenomeny, takie jak dar, podarunek, wybaczenie, ale również ekscesy nienawiści i przemocy czy ból i traumatyzacja spotykają nas pomiędzy tym, co związane z pewnym porządkiem, a tym, co przychodzi spoza tego porządku (Waldenfels, 2019). Obcość jest zawsze wartościowana ujemnie, co może prowadzić do postrzegania obcego jako wroga, tego, który reprezentuje inny system wartości. „To, co jest rozpoznane jako inne, odmienne i doświadczane jako «obce», staje się „przedmiotem negatywnej dążności społecznej” (Znaniński, 1931/1990, s. 321). Doświadczanie obcości dokonuje się w jakiejś przestrzeni, w której dochodzi do styczności społecznej na podłożu rozdzielnych układów wartości (Znaniński, 1931/1990). Obcość jest zatem określana nie tylko przez styczność, ale także przez sytuację, kontekst, w którym spotykają się różne, opozycyjne systemy wartości i norm społecznych. Prowadzi to do odróżnienia „swoich” i „obcych” jako antagonistycznych układów odniesienia.

## Inny jako łącznik między obcością i swojskością

Pozytywny wymiar doświadczania obcości uwarunkowanego spotkaniem z Innym ekspozowany przez Georga Simmela (1975), zawiera się w dostrzeganiu możliwości ubogacenia świata przez obcych, którzy się w nim zjawili i przestali być „obcymi”, stali się zaś „swoimi”. Inspiruje to do pedagogicznej refleksji nad figurą obcego postrzeganą w kategoriach Innego, co zdejmuje z niej niejako odium pejoratywnych konotacji znaczeniowych.

Między tym, co swojskie a obce, rozciąga się dziedzina inności. Inność jest pomostem łączącym swojskość i obcość. Pomost ten czasami wprost prowadzi do obcości i z nią się spotyka albo czasami tylko o obcość się ociera, tak że z obcością nie ma nic ostatecznie do czynienia lub bardzo niewiele (Grabias, 2013, s. 3-4).

Kiedy Inność sprowadza się jedynie do stwierdzenia różnic, które postrzegamy jako zrozumiałe, nie wywołuje negatywnych reakcji. Jednak te same różnice w odmiennym kontekście i przez kogoś innego mogą być traktowane jako zagrażające, a negatywne emocje i zachowania prowadzą do utożsamiania inności z obcością, zaś Innego z obcym, który staje się nieprzyjacielem. Jego obecność narusza poczucie bezpieczeństwa, wzbudza reakcje obronne, niepokój i opór przeciwko negatywnie wartościowanej inności (Szwed, 2003). Obojętność wobec inności, a także pozytywne jej wartościowanie zabezpiecza niejako przed postrzeganiem jej w kategoriach obcości, bowiem tolerowanie czy akceptowanie inności może doprowadzić do włączenia jej w obszar swojskości (Grabias, 2013).

Problematyzacja pedagogicznej narracji inności *versus* obcości zasada się w pewnej mierze na ogólnym podejściu do stosowania reguł oraz otwartości na to, co nie mieści się w tych regułach, odnoszących się zarówno do obywateli danego kraju, jak i do cudzoziemców. Postrzeganie odmienności jako obcości w jej wymiarze społecznym, kulturowym, a także politycznym zaczyna się we własnym domu (Waldenfels, 2019). Osławanie obcości jest jednym z najważniejszych zadań wychowania, szczególnie istotnym wobec złożoności, dynamiki, nieprzewidywalności współczesnego świata naznaczonego wieloma konfliktami, także zbrojnymi. Obliguje to pedagogów do włączenia się w dyskurs obcości, odmienności, wspólnotowości i swojskości. Dyskurs, który toczy się w wielu różnych dyscyplinach naukowych i bierze pod uwagę obcość we wszystkich obszarach sfery publicznej. Złożoność refleksji nad znaczeniem i fenomenem obcości i obcego skazuje podjętą tutaj próbę analizy na swoiste ograniczenia, redukuje ją do określonego ujęcia. Odnosi się przede wszystkim do dialogicznego ujęcia wychowania i w aksjologicznej przestrzeni spotkania poszukuje możliwości realizacji wskazanego zadania.

Nic tu jednak nie jest pewne ani dane, samo wydarzenie się spotkania w relacji wychowawczej nie jest oczywiste, choć wydaje się możliwe, a z pewnością jest pożądane. Prawdziwe spotkanie, które pozwala doświadczyć „tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego” (Tischner, 2011, s. 533) zdarza się niezwykle rzadko (Gadacz, 2002). Spotkanie tworzy warunki do wejścia człowieka w świat wartości i rozpoznania siebie jako wartości (Walczak, 2007). Doświadczenie Innego nie dotyczy tu jedynie odmienności kulturowej, ale różnicy między Ja a Ty, każdej odmienności osobowej,

Inny jest tu postrzegany jako „nie Ja”. Jednak różnica i nietożsamość osób nie wyczerpuje istoty spotkania z odmiennością w sensie wychowawczym. Pedagogiczny sens spotkania mieści się bowiem w dostrzeganiu podobieństw mimo różnic, w kreowaniu przestrzeni wspólnych doświadczeń, w świadomym wchodzeniu w relacje dialogiczne z tak rozumianym Innym. Uwrażliwianie na obecność odmienności w świecie życia oraz obecność Innego w przestrzeni doświadczenia jest powinnością wychowawcy, nauczyciela, pedagoga. Jego działania powinny umożliwiać wydarzenie się spotkania w wielogłosowej, polifonicznej przestrzeni społecznej jako obszarze użytkowanym i kształtowanym przez daną zbiorowość (Wallis, 1990).

## Oswajanie obcości w wychowaniu

Spotkanie z człowiekiem oznacza wykraczanie w jego stronę, dostrzeżenie jego twarzy, która objawia nam się w swej nagości, szczerości, ubóstwie jako prawda o Innym (Tischner, 1990). „Wychowanie zaczyna się od tego, że przed wszystkim innym pozwala się drugiemu być” (Tischner, 1975, s. 92). Postrzeganie tego procesu jako relacji dialogicznej w całej jej złożoności i aksjologicznym nasyceniu oznacza akceptację i afirmację drugiej osoby, wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność (Michałowski, 1999). Oswajanie obcości w edukacji wymaga budowania przestrzeni spotkania, w której zachodzi relacja podmiotowa między osobą zaangażowaną w odkrywanie, urzeczywistnianie, współtworzenie wartości a osobą wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Dialogiczna wzajemność wychowawcy i wychowanka w codziennym trudzie stawania się człowiekiem wolnym i dobrym umożliwia otwarcie na perspektywę Innego. W dialogicznym ujęciu relacji wychowawczej proponowanym przez Martina Bubera, Jacques’a Maritaina, Henri Bergsona, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, Franciszka Adamskiego, Witolda Komara czy Mariana Śnieżyńskiego uwidacznia się aksjologiczny wymiar egzystencji, bowiem „Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością” (Tischner, 2000, s. 140). Tak rozumiane wychowanie jawi się jako horyzont nadziei, odsłaniający perspektywę Drugiego, która wiąże się z jego doświadczeniem i przeżyciem towarzyszących temu wartości (Tischner, 2001). Postawa wspaniałomyślności prowadzi do afirmacji wartości pozytywnych, akceptacji wartości ze względu na nie same i do bezinteresownego pragnienia ich realizacji. Szacunek dla człowieka wynika tu po prostu z tego, że jest on człowiekiem, wspaniałomyślność jest bowiem wolna od użyteczności, pozwala bytom być, jest ona pełna pomocy, cierpliwości i wyraża się w opiekuńczości. Jest w niej coś z „miłującej dobroci”, otwiera człowieka na prawdę, w przeciwieństwie do szyderstwa, które prowadzi do absurdu (Tischner, 2000).

Postawa wspaniałomyślności wydaje się warunkiem koniecznym w takim wychowaniu, które wiodłoby do osvajania obcości, do zmiany perspektywy w postrzeganiu Drugiego nie jako Obcego, ale jako Innego, a odmienności nie jako wrogiej, ale jako



ciekawej, godnej poznania i próby zrozumienia, wzbogacającej własną narrację świata. Niestety, w rzeczywistości społeczno-kulturowej osiągnięcie takiej wspaniałomyślności w postaci czystej, która jest idealną perspektywą pełnej wolności, tak jak radykalne sztyderstwo jest jej negacją, jest właściwie niemożliwe. Człowiek, żyjąc w świecie, będąc uwikłanym w różne sytuacje, wiąże na ogół postawę wspaniałomyślności z jakimiś korzyściami, ale nadzieja umożliwia mu realizację pozytywnych wartości dzięki osobistej twórczości (Tischner, 2000). Człowiek jako byt w ciągłym procesie stawania się jest ze swej istoty kreatywny, jego twórczość przejawia się szczególnie w podejmowaniu odpowiedzialności, poświęcaniu się w miłości czy odwadze wobec zagrożenia (Tischner, 2000). Nadzieja, otwierając człowieka na wartości, wskazuje jednocześnie na możliwość ocalenia, jaką te wartości niosą, ponieważ człowiek służąc wartościom, jednocześnie korzysta z ich ochronnej mocy (Tischner, 2001).

Aksjologiczny sens wychowania analizowanego w perspektywie dialogicznej sytuacji Innego w przestrzeni etycznej, która jest pierwotna wobec ontologii, umiejscawia go poza horyzontem poznawczym ego, gdzie każdy ruch wobec Niego jest znaczący (Lévinas, 2002). Nieobojętność wobec niego oznacza przyjęcie postawy wspaniałomyślności, która kieruje się odpowiedzialnością, wolnością, sprawiedliwością, solidarnością i zorientowana jest na czynienie dobra wzbogacającego przestrzeń wychowania. Dialogiczne relacje z Innym w tej przestrzeni wymagają odsunięcia, zawieszenia dogmatycznej wiedzy i przesądów, każda wiedza ma bowiem redukcijny charakter. Inność nigdy się nie prezentuje, objawia się jedynie pod postacią Twarzy, mowy, relacji, byty nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, są od siebie odseparowane (Włodarczyk, 2009). Osławianie obcości w wychowaniu wydaje się możliwe tylko wtedy, gdy perspektywa „Ja” nie przeważa, nie dominuje nad perspektywą „Ty”, potrzebna jest między nimi równowaga, która wynika z poczucia odpowiedzialności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego” (Lévinas, 1994, s. 134). Jest ona możliwa dzięki wolności „Ja” i wolności Innego, czyli możliwości podejmowania decyzji oraz uprawnienia do mówienia i działania. Wolność osoby jest warunkowana szacunkiem wobec Innego, uznaniem jego prawa do godności i prawa do wolności.

W przestrzeni wychowania ujmowanego w perspektywie dialogicznej szczególną troską jest zachowanie transcendencji Innego, aby zapewnić rozwój jego podmiotowości. Transcendencja jako idea przekraczająca myśl, która o niej myśli (Lévinas, 2002), odzwierciedla bowiem relację jednostki ze światem i stanowi o możliwości wydarzenia się spotkania. Zachowanie transcendencji Innego jest konieczne dla możliwości wydarzenia się dobra w bycie. W wielowymiarowych procesach wychowania Inny może być Mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę Mistrza wobec Innego. Oba podmioty relacji dialogicznej są odpowiedzialne za siebie nawzajem i oba podlegają swoistej przemianie, zmienia się bowiem nie tylko potencjał społeczno-kulturowy wychowanek, ale także i zaplecze pedagogiczne wychowawcy. W pojedynczych spotkaniach i relacjach rozgrywa się współtworzenie świata, w którym konieczna jest solidarność z Innymi, ze spotykającym ich cierpieniem. Aksjologiczne i etyczne nasylenie dialogu z Innym, także z Innym

w sobie otwiera przestrzeń, w której może urzeczywistnić się spotkanie jako relacja wychowawcza. Powinna być ona fundowana na nocie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, które umożliwiają wydarzenie się pozaegoistycznego dobra (Włodarczyk, 2009). Nawet zło zataczające szerokie kręgi nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości. Odpowiedzialność dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego.

Pomyślność relacji dialogicznej zależy od gotowości dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne. Taka postawa wymaga wiedzy umożliwiającej wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sąsiedzenie, formułowanie opinii. „Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że «ja» znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy” (Lévinas, 2008, s. 220-221). Świadomość własnej obecności w świecie zamieszkiwanym przez Innych, czyli świadomość siebie w relacji z Innym prowadzi do twórczego rozumienia własnego wpływu na los Innych, warunki, w jakich żyją, na kształt świata. Twórcze rozumienie otwiera na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa (Czaplejewicz i Kasperski, 1983). To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także dystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Empatyczne wczuwanie się w sytuację Innego nie prowadzi do twórczego zrozumienia, ponieważ przyjęcie jego perspektywy w oglądzie świata uniemożliwi dostrzeżenie tych obszarów, które są dla niego niewidoczne. Zaangażowana „niewspółobecność” w relacji dialogicznej umożliwia transgresyjne doświadczenie odmienności, jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie. Zachowanie w dialogu własnej perspektywy poznawczej zabezpiecza przed jednością w rozumieniu rzeczywistości, która potwierdza jedynie znane już znaczenia (Bachtin, 1986). Tymczasem w procesie osławiania odmienności chodzi o zmianę, reinterpretację własnych założeń światopoglądowych, o zdobycie samowiedzy (Cudowska, 2003).

## Wnioski – ku edukacji międzykulturowej i twórczej orientacji życiowej

Twórcze rozumienie otwiera na nowe odczytania rzeczywistości, inspiruje do patrzenia inaczej, żeby zobaczyć więcej, inicjuje proces porozumienia. Osławianie obcości w procesie wychowania wymaga twórczego rozumienia odmienności, uwrażliwienia na wartości i uświadamiania ich znaczenia. Jednak samo aksjologiczne nasycenie nie jest wystarczające, konieczne jest także przekazywanie wiedzy o warunkach, które muszą być spełnione, aby mogła urzeczywistnić się odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość w codziennym doświadczeniu człowieka. Wzbogacanie aksjologicznej przestrzeni wychowania poprzez doświadczanie Innego wydaje się jednym z najważniejszych zadań i jednocześnie wyzwani stojących przed współczesną edukacją.

Wychowanie jest dziś bardziej niż kiedykolwiek wcześniej przesycone wieloma dy-  
lematami i trudnościami. Rynkowa, neoliberalna narracja społeczeństwa konsumpcyj-  
nego, w którym życie obfituje w różnorodne ryzyka, nie sprzyja dialogicznemu wyjściu  
indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersal-  
nemu. Coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność w dia-  
logicznej relacji, w której wychowawca byłby gotowy do budowania aksjologicznie na-  
syczonej przestrzeni spotkania z Innym, miałby chęć przezwycięzania w wychowaniu  
poczucia lęku, osamotnienia czy wykluczenia. Tym ważniejsze jest dowartościowanie  
spotkania w procesie wychowawczym jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla  
rozwoju osobowości podmiotów edukacji (Ryk, 2006).

Potrzeba uwrażliwiania na obecność Innego, na naszą ontyczną wzajemną zależ-  
ność, na konieczność wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego zawiera się  
a priori w przesłaniu edukacji międzykulturowej. Pobudzanie do refleksji nad swoim  
miejszem w świecie i relacjami z ludźmi, budowanie poczucia wspólnoty jest dzisiaj  
szczególnie ważne wobec niestabilności świata, migracji, konfliktów zbrojnych, wojny  
na Ukrainie, zmian klimatycznych, kryzysów gospodarczych i innych zjawisk społecz-  
nych. Akceptacja Innego wymaga rozwijania w wychowankach szczególnej wrażliwości  
międzykulturowej, która umożliwia kształtowanie otwartej tożsamości i twórczych orien-  
tacji życiowych młodych ludzi, sprzyjających dialogicznemu współistnieniu z Innym, ro-  
zumieniu i poszanowaniu odmienności bez zataczania własnej perspektywy kulturowej.  
Kształtowanie postawy szacunku wobec odmienności kulturowej, wzajemnego uznania  
wartości, czyli kreowania postawy tolerancji wymaga jednocześnie ochrony „świata za-  
korzenia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach i bliskich oraz łączenia  
jej z teraźniejszością i przyszłością. Konieczne jest zatem poszukiwanie możliwości po-  
kojowego współistnienia kultur i prowadzenia dialogu kultury lokalno-regionalnej z kon-  
tyntentalno-planetarną, ponieważ zrozumienie Innego, jego odmienności może dokonać  
się tylko przez akceptację i zrozumienie własnej kultury (Nikitorowicz, 2005).

W edukacji międzykulturowej możemy upatrywać przestrzeni osławania obcości do-  
konującej się w ustawicznym procesie dialogu kultur, w którym „Ja” i „Ty”, a także ten  
Trzeci chcą poznać się i zrozumieć, zbliżyć się emocjonalnie, współdziałać i wspierać  
się. Ta chęć jest pierwotnym aktem inicjującym relację dialogiczną, oznacza gotowość,  
otwartość, ciekawość i dobrą wolę. Jej wzbudzenie bywa największym wyzwaniem  
wychowawczym, a jednocześnie podstawą budowania tożsamości międzykulturowej,  
która łączy indywidualne i społeczne, rodzinne, lokalne oraz globalne i uniwersalne ele-  
menty autoidentyfikacji. Samookreślenie dokonuje się tu w procesie identyfikowania się  
z określonymi wartościami rdzennej grupy oraz z wartościami kolejnych grup przynależ-  
ności. Szacunek dla własnego dziedzictwa kulturowego, zaakceptowanie go i ustawiczne  
wzbogacanie jest warunkiem nawiązania dialogicznych relacji z przedstawicielami  
innych kultur. Niezbędne jest też uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla  
wszystkich ludzi, takich jak potrzeby biologiczne, socjalno-bytowe, psychiczne i spo-  
łeczne, podobne dla każdego człowieka, niezależnie od kultury, w której się wychował.  
Sprzyja to kształtowaniu szacunku wobec wartości uniwersalnych, postawy otwartości

i wrażliwości na Innego oraz uczy troski o dobro drugiego człowieka, którego odmienność nie jest zagrożeniem, ale szansą na zdobycie nowych doświadczeń, wzbogacenie siebie i twórcze przeżywanie codzienności. Oswajanie obcości w przestrzeni kreowanej przez edukację międzykulturową wymaga uwzględniania w narracjach wychowawczych kultur różnych grup i regionów bez ich oceniania i kategoryzowania. Bardzo istotne jest także łączenie w procesie kształcenia elementów kultury rodzinnej, regionalnej z elementami kultury narodowej, europejskiej i światowej. Refleksyjność i samoświadomość połączona z wiedzą na temat historii, tradycji i wartości swojej grupy oraz innych grup kulturowych sprzyja oswajaniu odmienności i rozumieniu perspektywy Innego. Służy temu nabywanie kompetencji komunikowania się w rodzimym języku i w języku innej, sąsiedniej grupy kulturowej, a także różnorodność kontaktów społecznych (Nikitorowicz, 2005).

Gotowość wchodzenia w relacje wielokulturowe, z życzliwością dla Innego, chęcią jego poznania i zrozumienia jest charakterystyczna dla twórczej orientacji życiowej (Cudowska, 2004). Jej istotą jest bowiem otwartość na odmienność, ciekawość poznawcza i życzliwość wobec świata. Wyraża się ona w zaangażowanym sposobie pełnienia codziennych obowiązków w życiu, a kształtuje się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Osoba o twórczym stosunku do życia postrzega rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Osoby o takiej preferencji cechuje świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, refleksyjność i poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro (Cudowska, 2017). Codzienna twórczość jako akt podmiotowej kreacji umożliwia jednostce postrzeganie siebie jako części większej całości, a uważne doświadczanie codzienności otwiera na nowe zdarzenia i postrzeganie rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Sprzyja więc oswajaniu obcości, podejmowaniu wysiłku poznania Innego, wchodzenia z nim w relacje dialogiczne, świadomemu kreowaniu przestrzeni spotkania i dążeniu do twórczego rozumienia odmienności.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej* (D. Ulicka, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.  
Buber, M. (1992). *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych* (J. Doktor, tłum.). Instytut Wydawniczy PAX.  
Cudowska, A. (2003). Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki i J. Muszyński (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm* (s. 127-135). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czaplejewicz, E. i Kasperski, E. (red.). (1983). *Bachtin. Dialog – język – literatura*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dadlez, J. i Środa, M. (2019). Wstęp. Obcy, inny, wykluczony. *Etyka*, 1(58), 7-14. <https://doi.org/10.14394/etyka.1249>
- Gadacz, T. (2002). *O umiejętności życia*. Wydawnictwo Znak.
- Grabias, S. (2013). Analityczne kategorie obcości. *Studia Socjologiczne*, 1. [https://www.studiasocjologiczne.pl/img\\_upl/slawomir\\_grabias\\_analityczne\\_kategorie\\_obcosci.pdf](https://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/slawomir_grabias_analityczne_kategorie_obcosci.pdf)
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie* (A. Wajs, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jedliński, M. i Witzczak, K. (2017). *Obcości. Szkice z filozofii i literatury*. Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Lévinas, E. (1994). *O Bogu, który nawiedza myśl* (M. Kowalska, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* (M. Kowalska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas, E. (2008). *Bóg, śmierć i czas* (J. Margański, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Michałowski, S.C. (1999). *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania* (s. 129-140). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ryk, A. (2006). *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy «Nomos».
- Simmel, G. (1975). Obcy. W: G. Simmel, *Socjologia* (M. Łukasiewicz, tłum.) (s. 504-512). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik języka polskiego*. (b.d.). Obcy. W: *Słownik języka polskiego*. Pobrano 15.10.2022 z <https://sjp.pwn.pl/slovníki/obcy.html>
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturową a stosunkiem do obcych*. Wydawnictwo KUL.
- Tischner, J. (1975). Praca nad nadzieją bliźniego. *Znak*, 1(247), 11-23.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Éditions du Dialogue.
- Tischner, J. (2000). *Świat ludzkiej nadziei*. Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2001). Etyka wartości i nadziei. W: J.A. Kłoczowski i J. Tischner, *Wobec wartości* (s. 31-43). Wydawnictwo w Drodze.
- Tischner, J. (2011). *Myślenie według wartości*. Wydawnictwo Znak.
- Walczak, P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waldenfels, B. (2019). Myśleć obce (F. Borek, tłum.). *Etyka*, 1(58), 15-26. <https://doi.org/10.14394/etyka.1250>
- Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Włodarczyk, R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ziemińska-Witek, A. (2018). Rozumienie Obcego i Innego w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych. W: M. Karwatowska, R. Litwiński i A. Siwiec (red.), *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych* (s. 23-28). Wydawnictwo UMCS.

Znaniński, F. (1990). Studia nad antagonizmem do obcych. W: F. Znaniński, *Współczesne narody* (Z. Dulczewski, tłum.; s. 265-404). Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Wydanie oryginalne 1931).

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



## ***Nauka gościnności jako oswajanie obcego*** ***Learning Hospitality as Taming the Stranger***

### ABSTRACT

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** This article aims to reflect on ways of understanding strangeness and practicing hospitality that can respond to mobility challenges and socio-cultural diversity in contemporary societies.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** A research problem was posed: what is the origin of the treatment of strangers, and what forms of hospitality should be developed to respond to the problems arising from multiculturalism? The research is based on the analytical-synthetic method to review the literature on sociology.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The article focuses on strangeness as opposition to familiarity. It discusses the different types of strangeness (internal, external, relative, radical) and the roles in which the stranger appears (guest, enemy, refugee). Then, the ways of practicing hospitality in selected epochs and cultures were presented, explaining the social significance of the rules and laws of hospitality. Recent discussions on the relationship between hospitality and law, authority, and the need for shaping attitudes of openness and care were presented.

**RESEARCH RESULTS:** The increasing multiculturalism of modern societies and the intensity of migration processes force us to reflect on how strangers are treated: as guests, risks or inevitabilities. It is urgent to find solutions that consider both the rights of hosts to protect their territory and the protection of migrants' rights. Attitudes towards strangers, which are shaped during socialization, are crucial.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** An open attitude towards strangeness and understanding the encounter with it as an opportunity helps individuals discover their own identity and build social relationships based on the principles of a culture of hospitality.

→ **KEYWORDS:** STRANGENESS, FAMILIARITY, GUEST, CULTURE OF HOSPITALITY, MULTICULTURALISM

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest opis sposobów pojmowania obcości i praktykowania gościnności, które mogą być odpowiedzią na wyzwania wynikające z mobilności i różnorodności społeczno-kulturowej współczesnych społeczeństw.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Postawiono problem badawczy: z czego wynika sposób traktowania obcych i jakie formy gościnności należy rozwijać, by odpowiedzieć na problemy związane z wielokulturowością. W badaniu zastosowano metodę analityczno-syntetyczną przeglądu literatury przedmiotu z zakresu socjologii.

---

**PROCES WYWODU:** Artykuł koncentruje się na obcości jako opozycji swojskości. Omówiono różne typy obcości (wewnętrzna, zewnętrzna, względna, radykalna) oraz role, w jakich pojawia się obcy (gość, wróg, uchodźca). Następnie przedstawiono sposoby praktykowania gościnności w wybranych epokach i kulturach, wyjaśniając społeczne znaczenie reguł i praw gościnności. Zaprezentowano najnowsze dyskusje dotyczące związków gościnności z prawem i władzą oraz potrzebą kształtowania postaw otwartości i troski.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Rosnąca wielokulturowość społeczeństw i intensywność procesów migracyjnych zmuszają do refleksji nad sposobami traktowania obcych: jako gości, ryzyka czy nieuchronności. Pilne jest znalezienie rozwiązań uwzględniających prawa gospodarzy do ochrony własnego terytorium oraz ochronę praw imigrantów. Kluczowe jest kształtowane w toku socjalizacji nastawienie wobec obcych.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Otwarta postawa wobec obcości i rozumienie zetknięcia z nią jako szansy pomagają jednostkom odkrywać własną tożsamość i budować relacje społeczne oparte na zasadach kultury gościnności.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **OBCOŚĆ, SWOJSKOŚĆ, GOŚĆ, KULTURA GOŚCINNOŚCI, WIELOKULTUROWOŚĆ**

## Wprowadzenie

Kontekst współczesnych rozważań na temat obcych to rosnąca mobilność społeczna i wielokulturowość. Zaczniemy jednak od przywołania postaci literackiej, której historia jest doskonałą metaforą osvajania obcości. Akcja rozpoczyna się w okolicach wygodnej norki hobbita Bagginsa.

Bagginsowie mieszkali w sąsiedztwie Wzgórza od niepamiętnych czasów, a otaczał ich powszechny szacunek [...], nigdy nie mieli żadnych przygód i nigdy nie robili i nie mówili niczego zaskakującego. [...] chcę wam opowiedzieć o Bagginsie, który przeżył wielką przygodę, kiedy to musiał robić i mówić rzeczy zupełnie zaskakujące. Stracił przez to szacunek sąsiadów, ale zyskał... no cóż, kiedy moja opowieść dobiegnie końca, sami ocenicie, czy coś zyskał (Tolkien, 2003, s. 10).



Wielka przygoda Bagginsa zaczęła się od zaproszenia na herbatę obcych – czarodzieja Gandalfa i krasnoludów. Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie, w jaki sposób gościnność może prowadzić do oswojenia, czyli poznania i zaakceptowania obcości, jakie lęki to ze sobą niesie i czy ryzyko spotkania z obcym warte jest potencjalnego zysku. Zetknięcie z obcym jest nieuniknione, edukacja zaś sprawia, że doświadczamy tego w sposób świadomy.

Unijna polityka migracyjna, kosmopolityzm, rasizm czy ksenofobia to tematy dyskusji, w których pojawia się wątek obcych. Stale rosnąca liczba migrantów, konflikty kulturowe i ekonomiczne, a także zamachy terrorystyczne sprawiły, że w debatach na temat przyjmowania cudzoziemców mierzymy się zarówno z niechęcią wobec obcych, jak i politycznym pragmatyzmem czy wymogami norm etycznych. Spory dotyczą możliwości powstrzymania fal migracyjnych oraz potrzeby międzynarodowej ochrony uchodźców. W efekcie literatura na temat obcości to m.in. społeczne analizy prawa i polityki (Cavallar, 2002; Baker, 2013), marketingowe rozważania na temat oferty turystycznej atrakcyjnych regionów (O’Gorman, 2010) czy refleksje nad tożsamością (Bauman, 2006).

Struktura niniejszego tekstu opiera się na postawionym problemie badawczym: z czego wynika sposób traktowania obcych i jakie formy gościnności należy rozwijać, by odpowiedzieć na problemy związane z wielokulturowością. Punktem wyjścia jest zdefiniowanie obcości, charakterystyka różnych typów obcego i form spotkania z nim. Następnie omówiona zostanie gościnność, sposoby jej praktykowania i kodyfikowania w rozmaitych kulturach na przestrzeni wieków. Na koniec zaś przedmiotem rozważań staną się wyzwania, jakie wiążą się ze spotkaniem z obcym dzisiaj, w skali indywidualnej i grupowej.

## Kim może być obcy – definicje i typologie

Kategorie „swój” i „obcy” pojawiają się często w opisie relacji i struktur społecznych (Nowicka, 2005). Te dwa opozycyjne pojęcia definiują się wzajemnie i pozwalają wytłumaczyć niechęć i konflikty między grupami, ale także chęć współpracy czy naśladownictwa. To, co swoje, znane, bliskie, podobne, nie stanowi zagrożenia. To, co obce – budzi niepokój. Swojskość oznacza własne miejsce na mapie świata, przestrzeń zapełniona podobnymi do mnie ludźmi daje poczucie bezpieczeństwa, także w wymiarze świadomości. „Przekonania, sposoby zachowania, myślenia i odczuwania stają się oczywiste, uznawane za jedyne możliwe lub najlepsze właśnie dlatego, że u ich podłoża leży swojskość” (Nowicka, 2005, s. 166).

Dziwaczność, śmieszność, niestosowność to określenia, które często pojawiają się w opisie czegoś obcego, co budzi negatywne emocje, począwszy od niepokoju, przez poczucie niezręczności, po strach, który z kolei prowadzić może do agresji. Kreśląc fenomenologiczny opis obcego, Waldenfels (2019) zwraca uwagę, że zetknięcie z obcością zawsze wiąże się z zakłóceniem, poczuciem anomalii, odejścia od normy. Może więc

wywoływać zdziwienie lub lęk. To doświadczenie zaburzenia zwykłego rytmu, poczucie, że stykamy się z czymś, co odmawia nam dostępu, bo nie możemy tego rozpoznać, to „dal w najbliższym pobliżu”, jak pisze Waldenfels (2019, s. 19). Wyróżnia on kilka wymiarów obcości: „obcość mnie samego, obcość Innego oraz obcość innego porządku” (2019, s. 20), przy czym „istnieje tyle obcości, ile jest porządków” (Waldenfels, 2019, s. 22). Dlatego Waldenfels (2019, s. 16) odróżnia względną obcość, którą można zniwelować, na przykład przez nauczenie się języka czy zwyczaju, od radykalnej obcości, która jest nie do przewyciężenia jako immanentna cecha danej osoby lub zjawiska. Ta obcość zawsze pozostaje poza już ustanowionym porządkiem, nieustannie daje więc nowe punkty odniesienia.

Obcość jest czymś relatywnym, zależnym od kontekstu społecznego, podobnie sytuacyjna jest więc postawa wobec niej. Kategoryzując zjawiska i doświadczenia według kryterium znane/obce, możemy uznać obce za groźne, obojętne lub warte poznania. Tak strukturyzujemy świat społeczny. Skala dystansu społecznego Bogardusa to narzędzie pokazujące, w jakiej roli jesteśmy w stanie zaakceptować obcego (np. jako sąsiada czy zięcia), jak blisko dopuścić go do siebie. Odkrywa to nasze postawy wobec tego, co inne, i pozwala określić, jak w sferze intelektualnej otwarci jesteśmy na poznanie odmienności, a w sferze emocjonalnej – na empatię wobec niej. Obcość może być ufundowana na nieuświadomianych wprost założeniach, ale tak samo głębokie i niezależne od jednostki może być poczucie uniwersalnej wspólnoty, które pozwala taką obcość przekroczyć.

Obcy stają się przedmiotem zainteresowania tylko wtedy, gdy zbliżają się do nas. Odlegli nie mają dla nas znaczenia, nie pojawiają się w naszym myśleniu (Simmel, 1978). Istotni są ci, którzy do nas przybywają (lub do których my przybywamy), z którymi stykamy się przestrzennie, nawet jeśli wciąż zachowujemy pomiędzy sobą duży dystans społeczny.

Łaciński źródłosłów słowa „gość”, „obcy” (*hospes*) wywodzi się z tego samego rdzenia, co słowo „wróg” (*hostis*). Etymologia wskazuje więc na opozycję ukrytą w samym słowie – obcy może być wrogiem lub gościem (Pytel, 1977). Obcy nie posiada ziemi w danym miejscu, nie może się zatem osiedlić na stałe. Jednocześnie to ktoś, kto może na nas popatrzeć obiektywnie, z zewnątrz. To, zdaniem Simmla (1978, s. 507), tłumaczy, dlaczego tak często obce osoby stają się powiernikami.

Obcy może być ekscytującą i pożyteczną postacią. Obcy kupiec pojawia się wraz z potrzebą uzyskania czegoś, czego dana wspólnota sama nie jest w stanie wytworzyć (Simmel, 1978), obcy przynosi nam coś, czego sami nie mamy, w wymiarze materialnym i niematerialnym. Społeczeństwa zazwyczaj akceptowały obcego wykonującego określone zadania, które z czasem obrastały stereotypami społecznymi. W literaturze przedmiotu znajdujemy różne klasyfikacje obcości. Oparte na długości czasu kontaktu: obcy wędrowiec (turysta), obcy przybysz (ekspata), obcy chcący pozostać na stałe (uchodźca). Oparte na stopniu akceptacji obcej grupy: obcy na swoim miejscu, obcy poddany, obcy bliski. Oparte na charakterze stosunków między grupami: pokojowym i przyjaźielskim lub wrogiem i grabieżczym. Oparte na stopniu zainteresowania przynależnością do

danej grupy: ludzie marginesu (neofici lub renegaci) (Nowicka, 2005). Ten ostatni podział zwraca uwagę na możliwość stania się obcym w wyniku indywidualnej lub grupowej decyzji wyłączenia z grona „swoich”. W nowoczesnych społeczeństwach żyje wielu ludzi wyobcowanych, odseparowanie może dotyczyć własnej kultury, przeszłości, rodziny, sąsiadów, ale też własnej tożsamości. Ten wewnętrzny wymiar obcości wyrasta z lęku i braku zaufania do siebie samego, obawy przed przyznaniem się do potrzeby więzi czy bliskości. Reakcją bywa ucieczka „na zewnątrz”, „nie ufamy naszemu wnętrzu [...]”, stajemy się obcymi dla samych siebie, ludźmi, którzy mają adres, ale nigdy nie są w domu” (Nouwen, 1997, s. 52).

Wyobcowanie wiąże się lękiem i może wywoływać agresywną postawę obronną, ale jednocześnie skłania do poszukiwania gościnności, schronienia i akceptacji. Dlatego postulat kształtowania kultury gościnności, wychowania do niej jest dzisiaj tak ważny, by „przemienić *hostis* w *hospes*, wroga w gościa, i stworzyć wolne i bezpieczne miejsce, gdzie można ukształtować i w pełni doświadczyć braterstwa ludzi” (Nouwen, 1997, s. 53). Kultura gościnności to powszechna akceptacja otwartej postawy wobec obcości, ogólnie przyjęte założenie, że odmienność sama w sobie nie oznacza zagrożenia. W procesie socjalizacji wówczas kształtowane są kompetencje sprzyjające poznawaniu i komunikowaniu się z innymi.

W bardzo zróżnicowanych społeczeństwach może pojawić się poczucie obcości, gdy nagle dzielnicę, w której mieszkamy, zaczynają wypełniać ludzie o innym kolorze skóry lub mówiący innym językiem. To nasycenie najbliższej przestrzeni publicznej przybyszami może prowadzić do wyobcowania (nie czują się już jak u siebie, bo otaczają mnie obcy) bądź ułatwiać przezwyciężenie uprzedzeń i wrogości, gdy nie ma już uogólnionych innych, ale są ludzie mieszkający obok i robiący rano zakupy w tym samym sklepie. Obcy przestaje być symboliczną figurą, staje się osobą mającą konkretne imię.

W takiej sytuacji może dojść do odczytywania obcości przez pryzmat samego siebie, na co zwracał uwagę Kapuściński:

Uważam się za badacza Inności [...]. Chcę poznać pozytywnie rozumianą obcość, z którą chciałbym się zetknąć, aby ją zrozumieć. [...] Czasami spotykam się z pytaniem, kto jest bohaterem moich książek. Wówczas odpowiadam: „ja nim jestem, ponieważ te książki opisują osobę, która podróżuje, przygląda się, czyta, rozmyśla i o tym wszystkim pisze” (Kapuściński, 2002, s. 210). Waldenfels opisywał zaś przenikanie Ja i Innego: „obcość mnie samego krzyżuje się z obcością Innego, która towarzyszy mi niczym cień; Innego nie mogę w siebie ani wcielić, ani nie mogę się go pozbyć. Inny jest szczególnym rodzajem sobowtóra (2019, s. 20).

## Prawa i reguły gościnności

W pozytywnym wymiarze rozważanie o spotkaniu z obcym niemal nieuchronnie prowadzi do gościnności. To zaś wiąże się z refleksją nad tożsamością, bo stosunek do obcych, innych, spoza naszego kręgu pokazuje, kim jesteśmy w wymiarze indywidualnym,

grupowym czy państwowym. Pojęcie gościnności przewija się w całej historii europejskiej kultury. Prawo gościnności jest jednym z najstarszych. U źródeł naszej cywilizacji, w greckich eposach gościnność jest przedstawiona jako cnota powiązana z umiarem i bogobojnością, świadcząca o poziomie kultury. W Nowym Testamencie gościnność również jest cnotą, ważną w działalności misyjnej, a jej praktykowanie jest udoskonalaniem obyczajów. Uznawana jest za jedno z kryteriów oceny człowieka, które decydować będzie o jego losach w wieczności. Gościnność była zatem umotywowana religijnie jako naśladowanie Boga/bogów i wdzięczność wobec boskiej opieki. W Grecji sprzeniewierzenie się prawom gościnności skutkowało srogą karą wymierzaną przez bogów, niegościnność była winą tak wielką jak oszustwo, krzywoprzysięstwo czy występki przeciwko ojcu. Również w Nowym Testamencie, w którym gościnność jest traktowana jako forma miłosierdzia, a przyjęcie gościa równe przyjęciu samego Chrystusa, człowiek niegościnnie zagrożony był potępieniem (Pytel, 1977, s. 177). W opisach starożytnych praw gościnności powtarza się traktowanie jej jako obustronnie korzystnego układu. Grecka instytucja *xenii* służyła utrzymaniu relacji między rodami, określała zasady wymiany darów i pozwalała przez pokolenia utrzymywać więzi, zapewniała schronienie w czasie podróży czy wsparcie w interesach (Pisarek, 2018). Gościnność była uważana za cechę wyróżniającą kulturę, była objawem honoru, prawa i porządku społecznego. Gość cieszył się pełnym bezpieczeństwem, także jeśli chodzi o anonimowość, jeśli chciał ją zachować (Pytel, 1977).

Rygorystyczne zasady gościnności znajdujemy w wielu kulturach, przykładem może być system rytualnych zachowań praktykowany w nomadycznej społeczności Mongołów. Drobiazgowy protokół nakazuje m.in. uprzedzanie z daleka o swoim przybyciu, symboliczne okazanie życzliwości, troskę o rzeczy gospodarzy, reguły mówią o zasadach przynoszenia broni, spożywania posiłku, postawie ciała, tonie głosu. Konwencjonalne gesty podkreślają status i godność gości oraz gospodarzy (Pisarek, 2018).

Wszystkie te sformalizowane zachowania ograniczają spontaniczne, emocjonalne reakcje, które mogą rodzić niezręczność, niepokój czy nawet konflikt. Kluczowe staje się zatem wprowadzenie obcości w pewne ramy, zetknięcie się z nią według określonego scenariusza, który ma zapewnić wszystkim uczestnikom poczucie bezpieczeństwa. Wynika ono z przewidywalnej formy spotkania, wzajemnego szacunku i uznania wzajemnej wartości oraz wstępnej zgody co do przestrzeganych zasad.

Badacze podkreślają, że gościnność zawsze była korzystną wymianą. Gość uzyskiwał potrzebne mu schronienie i pożywienie. Gospodarz – przywiezione przez gości dary i informacje. Gościnność nomadów ma nieco inny wydźwięk niż starogrecka *xenia*. Nie jest nawiązaniem wieloletnich kontaktów i zobowiązaniem do wzajemności. A jednak istnienie konwencji pozwala na taką wzajemność liczyć. Gospodarz, który gościnnie przyjmuje podróżnego, może liczyć na to, że sam uzyska takie wsparcie w innej wspólnotie przestrzegającej tych samych norm. Gościnność zatem nie jest zawieszona w aksjornormatywnej próżni, wymaga poczucia pewnej uniwersalnej wspólnoty, w której nawet bezinteresowny gest przyjęcia obcego może stać się korzystną inwestycją w kontekście dobra wspólnego. To samo założenie odnajdujemy współcześnie w couchsurfingu,

jednej z popularnych form w gospodarce dzielenia się. Udostępniam miejsce do prze nocowania, licząc na to, że gdy ja będę w podróży, również znajdę takie miejsce u tych, których gościłem.

Rancew-Sikora (2021) zwraca uwagę, że gościnność może ratować komuś życie i zapewniać mu przetrwanie, znacznie częściej jednak wiąże się z przyjemnością. Bycie gościem jest wyjątkową sytuacją, tymczasowym zwolnieniem z własnych obowiązków i odpowiedzialności, choć wymaga dostosowania się. Normy grzeczności nie pozwalają bowiem gościowi domagać się czegoś, nakazują mu z wdzięcznością przyjmować to, co ofiaruje gospodarz. Gościnność – otrzymywana i dawana – jest zatem zawsze formą wysiłku, ponieważ zrywa rutynę, zmusza do szukania kompromisu, wyciszania konfliktów czy napięć.

Kultura gościnności – zestaw społecznie znanych i akceptowanych norm zachowania wobec przybyszów – polega na wpisaniu indywidualnych reakcji i działań (które mogą wynikać z empatii, ciekawości, chęci zysku) w zbiorowe, powtarzalne scenariusze. Wybór danej praktyki zależy od wielu czynników, jak choćby charakterystyki przybysza i celu wizyty. Gość, zdaniem Waldenfelsa (2019), może być postrzegany w kategoriach rytuału przejścia, to ktoś, kto prowadzi nas – jako gospodarzy – do nowego, innego etapu, burząc naszą dotychczasową codzienność. Sam zaś pozostaje niejako na progu, bycie gościem zakłada tymczasowość, odwiedziny są tylko przystankiem, gość jest w drodze.

## Uczyć gościnności – wymogi prawne i wyzwania moralne

Dyskusje o prawach imigrantów i uchodźców, jakie toczą się dziś w Europie, powiązane są z głęboko zakorzenionymi wzorcami traktowania i przyjmowania obcych, które w świecie rosnącej mobilności zyskują nowe wymiary (Molz i Gibson, 2007), stając się także wyzwaniem dla edukacji. W europejskiej historii myśli o gościnności ważny jest tekst *O wiecznym pokoju* Kanta (1993) i twierdzenie o uniwersalnym prawie do odwiedzin, wynikającym ze wspólnego zamieszkiwania Ziemi, której kulisty kształt uniemożliwia ludziom nieskończone rozpraszanie się i zmusza ich do życia obok siebie. Współcześnie nie tylko rosnąca liczba ludności, ale także sieci cyfrowych powiązań między społecznościami potwierdzają trafność spostrzeżenia Kanta. Jego koncepcja dotyczy zarówno sfery prywatnej (indywidualnego prawa przemieszczania się), jak i publicznej (wspólnoty przestrzeni) (Markowska, 2016). Europejska tradycja mocno wiąże gościnność z prawem państwowym, co zdaniem niektórych zdaje się wykluczać z niej jakąkolwiek bezinteresowność. Koncepcja gościnności Kanta bywa oceniana krytycznie jako oparta na założeniach leżących u podstaw kolonializmu (Gani, 2017).

Derrida, pisząc o stosunku do imigrantów we współczesnych państwach, używa określenia „wrogościnność” (*hostipitalité*), czyli gościnność, która jest obłożona wieloma wstępnymi warunkami wynikającymi z porządku prawnego danego państwa, chęci ochrony bezpieczeństwa państwa i kontroli imigrantów (Derrida, 2000). Ścisłe powiązanie gościnności z władzą prowadzi do tego, że trudno nam rozstrzygnąć, czy

powinniśmy traktować ją w kategoriach politycznych czy moralnych (Markowska, 2016). Zderzenie tych dwóch porządków obrazuje dyskurs dotyczący imigrantów na granicy polsko-białoruskiej.

Ramy prawne gościnności wiążą się z jakąś ideologią, zespołem przekonań i wyobrażeń. Otwartość na obcych, przyjmowanie ich jako swoich nieuchronnie prowadzi do zmiany granic i definicji „swojskości”. Deklarowana w prawie gościnność bywa niekiedy sposobem potwierdzania władzy nad danym terytorium oraz odróżniania tych, którzy są tu na stałe, od tych, którzy odwiedzają, nie mając prawa zmieniać niczego w domu gospodarza. Historia kolonializmu pokazuje wiele przykładów, gdy role niespodziewanie odwracają się i gospodarze stają się pozbawionymi praw obcymi lub gdy goście przybywają tak licznie, że przekształcają kraj niezależnie od życzeń gospodarzy.

Prawno-państwowej koncepcji gościnności Derrida przeciwstawia koncepcję gościnności bezwarunkowej, otwartej na przyjęcie kogoś, o kim nic nie wiemy i od kogo niczego nie wymagamy, nie ma żadnych wstępnych struktur – prawnych, językowych – w które przybysz musi się wpisać (Derrida i Dufourmantelle, 2000). Jak wyjaśnia Derrida, uniwersalna gościnność znosi wymóg, by przybysz musiał się wylegitymować, a gospodarz miał prawo poznać jego tożsamość. Oczywiście w indywidualnym wymiarze wzajemna znajomość imion jest konieczna, by obie strony interakcji mogły traktować się jako pełnoprawne byty obdarzone godnością i imieniem. Jednak pytanie o imię padające przy przekraczaniu granicy może być traktowane jako akt przemocy; podobny charakter mają zresztą wszystkie procedury związane z wydawaniem pozwoleń, wiz, kart pobytu, dokumentów w języku urzędowym, które potwierdzają czyjąś władzę nad danym terytorium (Kopka, 2014). Zdaniem Derridy konieczne jest wypracowanie rozwiązań pozwalających przybyszowi włączyć się do przyjmującej go kultury przy zachowaniu jego odmienności, na przykład językowej. To chyba najgłębiej przyjęte ryzyko – otwieramy drzwi, pozwalamy nieznanemu wejść do naszego domu, licząc się z tym, że może całkowicie go odmienić. Pojawiają się też pytania dotyczące dobrowolności: czy gościnność może być efektem nakazu, czy wymaga zgody i otwarcia gospodarza?

Dyskusje na temat migracji, wielokulturowości i nacjonalizmu wyrastają z różnych sposobów pojmowania obcości: jako zagrożenia, szansy czy nieuchronności (Benhabib, 2015). Kultura gościnności to tworzenie otwartej, przyjaznej przestrzeni, w której przybysz może znaleźć miejsce dla siebie bez wyrzekania się tego, kim jest, i bez konieczności przyjmowania narzuconych zasad. Elementem kultury gościnności jest także gotowość do wysłuchania drugiego. Kiedy w relacji z obcym jesteśmy gotowi po prostu słuchać, świadczy to o wewnętrznej równowadze, znajomości i pewności samego siebie. Postulat rozwijania kultury gościnności wypływa z założenia o powszechnym braterstwie ludzi (Kampka, 2020) i ich prawie do bezpiecznego życia na ziemi. Myślenie o gościnności w wymiarze globalnym prowadzi do odwołania się do idei ogólnoludzkiego braterstwa (co znajdujemy m.in. w papieskiej encyklice *Fratelli tutti*), społecznej empatii i międzynarodowej solidarności (Gould, 2007). Chodzi o

[...] promowanie czulej opieki w stosunku do innych, bez zakładania powszechnej jednorodności. Etyka troski rozumie globalny porządek, ale nie wychodzi od jednorodności i uniwersalizmu, ale z wykluczenia, marginalizacji i dominacji” (Pietrzak, 2017, s. 160).

Gościnność jest darem, do którego zdolne są wszystkie społeczności, niezależnie od poziomu rozwoju cywilizacyjnego czy stopnia zamożności. Paradoksalnie – często właśnie trudniejsze warunki życia skłaniają do większej gościnności. Zawsze utrudnia ją zaś polaryzacja społeczeństwa. Można to zrozumieć, odwołując się do prostego przykładu, gdy goście przyjmowani są w zgodnej, szczęśliwej rodzinie lub gdy wita ich atmosfera konfliktu, nierozwiązanych sporów, a goście zmuszeni są, by opowiedzieć się po którejś ze stron.

Włączanie imigrantów do wspólnoty, postrzeganie ich jako pełnoprawnych członków społeczności to długotrwały proces. Pokazują to na przykład wyniki analizy amerykańskich poradników na temat etykiety. W kolejnych wydaniach widoczne są zmiany w opisie i traktowaniu poszczególnych grup, przechodzenie od skojarzeń z „dziwnym” do skojarzeń z „normalnym” (Voyer i in., 2022). Badacze wyodrębnili grupy religijne (katolicy, żydzi, muzułmanie) i narodowe (Włosi, Irlandczycy, Chińczycy, Meksykanie) nieodpowiadające wyobrażeniu Amerykanina jako białego, anglojęzycznego protestanta. Wyniki analizy z jednej strony pokazały generalny trend włączania tych grup do głównego nurtu, coraz częstsze traktowanie ich jako zwyczajnych, normalnych, budzących pozytywne emocje. Z drugiej strony każda z tych grup postrzegana jest inaczej i zmiany zachodzą według innych trajektorii, co potwierdza, że różnych obcych traktujemy odmiennie, obcość jest zawsze związana z określonym kontekstem. Może on dotyczyć istotnych cech (czy różni nas religia, wygląd czy zwyczaje żywnościowe) albo wynikać z zewnętrznych historycznych czy politycznych wydarzeń (Voyer i in., 2022). Podręczniki dobrego wychowania mówią o tym, jak powinniśmy traktować się nawzajem na co dzień i od święta, odnotowując jednocześnie, jakie święta i ceremonie są celebrowane we wspólnocie lokalnej, a nie tylko rodzinnej czy etnicznej.

Ten przykład doskonale pokazuje wyzwanie związane z obcością i przyjęciem obcego. Przyjmijmy, że definicja „Amerykanin jest białym, anglojęzycznym protestantem” jest prawdziwa i trafna. Co się stanie, jeśli za pełnoprawnego Amerykanina uznajemy katolika? muzułmanina? Chińczyka? Meksykanina? Zmusi mnie to do zmiany definicji, nowego sposobu określenia tego, co było dotąd opisem mojej tożsamości. Jeśli jestem białym, anglojęzycznym protestantem, nie czyni to ze mnie automatycznie modelowego Amerykanina, bo nowa definicja mówi, że Amerykanin może być niebiały, nieanglojęzyczny i wyznawać dowolną religię. Ponownie dotykamy najgłębszego ryzyka związanego z otwarciem na obcość i przyjęciem jej jako części mojego dotychczasowego świata: zatarcia czy zniesienia granic i uczynienia obcego swoim.

Spółeczeństwa są zróżnicowane, jeśli chodzi o zdolność akceptowania obcych. Pozytywny stosunek do osób należących do odmiennych grup jest traktowany jako wskaźnik otwartości społeczeństwa (Nowicka, 2005, s. 168). Badania pokazują, że kultury wyinkowe, indywidualistyczne, niskiego kontekstu wydają się bardziej otwarte, pozwalają

na łatwiejszą, szybszą asymilację. Przemiany cywilizacyjne, rozwój gospodarczy, procesy globalizacyjne powodują wzrost cech indywidualistycznych we wszystkich kulturach (Hofstede i Hofstede, 2007), co mogłoby prowadzić do optymistycznych wniosków o rosnącej otwartości i akceptacji odmienności. Jednak trzeba pamiętać, że zmiany mogą prowadzić też do zachwiania poczucia bezpieczeństwa. Jak wyjaśnia Nowicka, „zazwyczaj obcość rośnie w warunkach gwałtownych przeobrażeń społecznych, zawiedzionych nadziei, poczucia zagrożenia, nieprzewidywalności skutków podejmowanych działań” (2005, s. 168). Efektem może być zwracanie ku pierwotnym, podstawowym tożsamościom etnicznym czy religijnym, co z kolei prowadzić może do zamknięcia, izolacji lub silnej polaryzacji społecznej (Castells, 2008).

## Podsumowanie

Opowieść o wyprawie hobbita Bilba Bagginsa może być metaforą wyjścia poza granice bezpiecznej swojskości, wygodnej norki pod pagórkiem i wyruszenia na spotkanie z obcością. Obcymi byli towarzysze wyprawy, którzy niespodziewanie przybyli na podwieczorek, rozpoczynając całą historię; obcy byli mieszkańcy odległych krain, do których Bilbo dotarł. Zetknięcie z nimi zmieniło go, po powrocie nieco odseparowało od jego własnej społeczności („sąsiedzi uważali go za «pomyleńca»”, Tolkien, 2003, s. 311), ale dało mu też dystans i poczucie szczęścia („Bilbo nic sobie z tego nie robił. Był bardzo zadowolony z życia, a śpiew czajnika grzejącego się nad ogniem wydawał mu się odtąd jeszcze bardziej melodyjny”, Tolkien, 2003, s. 311). Wyprawa wyzwoliła też obcy pierwiastek w samym bohaterze:

[...] w tej rodzinie rzeczywiście było coś niehobbickiego, co objawiało się między innymi w tym, że co jakiś czas któryś [...] opuszczał nagle dom i wyruszał w świat w poszukiwaniu przygód. [...] Bilbo [...] choć wyglądał i zachowywał się dokładnie tak, jak jego solidny i stroniący od niespodziewanych wydarzeń ojciec, miał jednak w sobie po matce coś niehobbickiego – coś, co tylko czekało na sposobność, aby się ujawnić (Tolkien, 2003, s. 11).

Zamknięta, osiadła społeczność hobbitów jest modelowym przykładem niechęci do odmienności, uznawanej za dziwaczną, nienormalną i niepożądaną. Jednak przygody, które przeżywa Bilbo, są fascynujące i ubogacające (także w materialnym sensie). Spotkania z obcymi bywają niebezpieczne. Pozwalają jednak bohaterowi odkryć niezwykłość samego siebie. To, co w okolicy norki wykraczało poza normę (np. poszukiwanie przygód), gdzie indziej okazywało się cenioną zaletą. Największą zdobyczą Bilba w zetknięciu z obcymi, dalekimi krainami było zaspokojenie potrzeb obu stron jego własnej natury. A wcześniej jeszcze – odkrycie własnej dwoistości.

Dlatego historia hobbita jak w soczewce zbiera wątki niniejszych rozważań. Oswajanie obcości to uświadomienie sobie jej istnienia, gotowość zetknięcia się z nią i poznania jej. Obcość jest bowiem czymś, czego nie znam, choć mogę ją rozpoznać na zewnątrz lub wewnątrz siebie. Zetknięcie z nią bywa ryzykowne, bo zmusza do zdefiniowania na



nowo mnie samego. Ale może prowadzić do odkryć, zmiany i bogactwa. Kultura gościnności to ogólnospołeczne normy zachęcające do otwarcia na innych i unikania uprzedzeń, a także kształtowanie postawy przyjmowania obcych, byśmy mogli nawzajem poznać się, czyli oswoić.

#### BIBLIOGRAFIA

- Baker, G. (red.). (2013). *Hospitality and world politics*. Palgrave Macmillan.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (T. Kunz, tłum.). Wydawnictwo Literackie.
- Benhabib, S. (2015). *Prawa innych. Przybysze, rezydenci i obywatele* (M. Filipczuk, tłum.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości* (S. Szymański, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cavallar, G. (2002). *The rights of strangers: Theories of international hospitality, the global community and political justice since Vitoria*. Ashgate Publishing.
- Derrida, J. (2000). Hostipitality. *Angelaki*, 5(3), 3-18. <https://doi.org/10.1080/09697250020034706>
- Derrida, J. i Dufourmantelle, A. (2000). *Of hospitality* (R. Bowlby, tłum.). Stanford University Press.
- Gani, J.K. (2017). The erasure of race: Cosmopolitanism and the illusion of Kantian hospitality. *Millennium: Journal of International Studies*, 45(3), 425-446.
- Gould, C.C. (2007). Transnational solidarities. *Journal of Social Philosophy*, 38(1), 148-164.
- Hofstede, G. i Hofstede G.J. (2007). *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu* (M. Durska, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kampka, F. (2020). Braterstwo i przyjaźń społeczna wymiarem ekumenicznej kultury spotkania. *Studia Oecumenica*, 20, 17-35. <https://doi.org/10.25167/so.2927>
- Kant, I. (1993). *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny* (F. Przybylak, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kapuściński, R. (2002). *Lapidaria*. Czytelnik.
- Kopka, A. (2014). Pytanie o gościnność w filozofii Jacques'a Derridy. *Folia Philosophica*, 32, 319-335.
- Markowska, B. (2016). Etyka gościnności/gościnność etyki. *Civitas. Studia z Filozofii Polityki*, 19, 13-26. <https://doi.org/10.35757/CIV.2016.19.02>
- Molz, J.G. i Gibson, S. (red.). (2007). *Mobilizing hospitality: The ethics of social relations in a mobile world*. Routledge.
- Nouwen, H.J.M. (1997). *Przekroczyć siebie. Trzy ruchy życia duchowego* (J. i J. Grzegorzycy, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nowicka E. (2005). Obcy. W: Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement* (s. 165-170). Oficyna Naukowa.
- O'Gorman, K.D. (2010). *The origins of hospitality and tourism*. Goodfellow Publishers.
- Pietrzak, E. (2017). Uchodźcy, nomadzi i globalne feministki. Wybrane teorie multikulturalizmu. W: E. Hyży (red.), *Feministyczne konteksty* (s. 149-162). Wydawnictwo A. Marszałek.
- Pisarek, A. (2018). Peryferia gościnności. W: M. Biernat i R. Cekiera (red.), *Lokalne, niepozorne, niewidoczne. Na marginaliach społecznych światów* (s. 109-118). Towarzystwo Miłośników Rudzicy.
- Pytel, J. (1977). Pojęcie gościnności w literaturze biblijnej i greckiej. *Ruch Biblijny i Liturgiczny*, 30(4), 172-181.
- Rancew-Sikora, D. (2021). *Gościnność – rozstanie z ideałem. Socjologiczna analiza znaczeń i praktyk przyjmowania gości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Simmel, G. (1978). Obcy. W: G. Simmel, *Socjologia* (M. Łukasiewicz, tłum.) (s. 504-512). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tolkien, J.R.R. (2003). *Hobbit czyli tam i z powrotem* (A. Polkowski, tłum.). Świat Książki.

- Voyer, A., Kline, Z.D., Danton, M. i Volkova, T. (2022). From strange to normal: Computational approaches to examining immigrant incorporation through shifts in the mainstream. *Sociological Methods & Research*, 51(4), 1-40. <https://doi.org/10.1177/00491241221122596>
- Waldenfels, B. (2019). Myśleć obce (F. Borek, tłum.). *Etyka*, 58(1), 15-26. <https://doi.org/10.14394/etyka.1250>

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



***Profilowanie jako narzędzie oswojania obcego  
na przykładzie wybranych prawicowo i liberalnie  
zorientowanych tygodników opinii  
Profiling as a Tool of Accustomization  
of the Stranger on the Example of Selected Right-Wing  
and Liberal Opinion Weeklies***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** To create a cognitive definition of the stranger concept.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** What images of the world are hidden behind different profiles of the stranger concept. Semantic analysis of the text is used as a method.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Reconstructing the way of profiling and the profiles of a stranger concept in different opinion weeklies.

**RESEARCH RESULTS:** Reconstructing two profiles of the stranger (isolating and inclusive) in differently oriented opinion weeklies, revealing different images of the social world and the process of building semantic justifications for different behavioral manifestations towards the stranger.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The reconstruction carried out may be an important indication for educators to work on the pupils ways of articulating the social world, because there are precede their actions.

→ **KEYWORDS:** STRANGER, CULTURE, LINGUISTIC IDEOLOGICAL CODE, IMAGE OF THE WORLD, PROFILING

**STRESZCZENIE**

**CEL NAUKOWY:** Skonstruowanie definicji kognitywnej pojęcia obcego.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Jakie obrazy świata kryją się za odmiennymi profilami pojęcia obcego? Wykorzystaną metodą jest analiza semantyczna tekstu.

Sugerowane cytowanie: Lewartowska-Zychowicz, M. (2023). Profilowanie jako narzędzie oswojania obcego na przykładzie wybranych prawicowo i liberalnie zorientowanych tygodników opinii. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 35-45. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.05>

**PROCES WYWODU:** Rekonstruowanie sposobu profilowania i profili pojęcia obcego w tygodnikach opinii o odmiennej orientacji ideologicznej.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Zrekonstruowanie w tygodnikach opinii o odmiennej orientacji ideologicznej dwóch profili obcego (izolacyjnego i inkluzyjnego) ujawniających odmienne obrazy świata społecznego i odsłonięcie procesu budowania semantycznych uzasadnień odmiennych manifestacji behawioralnych wobec obcego.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Przeprowadzona rekonstrukcja może być dla edukatorów ważnym wskazaniem do pracy nad sposobami artykułowania świata przez wychowanków, ponieważ poprzedzają one podejmowane przez nich działania.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **OBCY, KULTURA, JĘZYKOWY KOD IDEOLOGICZNY, OBRAZ ŚWIATA, PROFILOWANIE**

## Wprowadzenie

Klasyczna arystotelesowska definicja istoty człowieczeństwa wskazuje, że człowiek jest żywą istotą wyposażoną w *logos*, tłumaczone jako „rozum” lub „myślenie”. W istocie jednak to greckie słowo oznacza również tyle, co „język”, który w tym ujęciu konstituuje człowieczeństwo, bo człowiek jest jedyną istotą, która mówi (*homo loquens*) i swoje myśli może przekazywać innym za pomocą języka (Żychliński, 2009). Zdaniem H.G. Gadamera

[...] mówić – to mówić do kogoś. Słowo chce być słowem celnym – to zaś znaczy, że słowo nie tylko przedstawia mnie samemu rzecz, o której mówi, lecz stawia ją przed oczyma również temu, do kogo mówię. Mówienie należy więc nie do sfery jednostki, lecz do sfery wspólnoty (Gadamer, 2000, s. 59),

ponieważ język kreuje pewne wspólnoty znaczeń (Gadamer, 2000, s. 53).

Kwestia celu, dla którego obiekty są nazywane i komunikowane, jest centralna dla konwencjonalizmu. Pierwszy zarys tej koncepcji można odnaleźć w platońskim *Kratyllosie*, w którym Sokrates przeprowadza dowód na to, że „nazywanie, jak i w ogóle mówienie są czynnościami mającymi pewien cel” (Tiurny, 2016, s. 440). Nazwa jest zatem narzędziem, a „w związku z tym tworzenie nazw nie jest całkowicie dowolne, ale jest pewną sztuką (*technē*)” (Tiurny, 2016, s. 441). Właśnie ów cel odsyła do kwestii konwencji, na podstawie której „ludzie umawiają się co do znaczenia pewnych dźwięków i dzięki temu mogą za ich pomocą określać czy też wyodrębnić istotę danej rzeczy, mogą też nauczać o tej istocie innych, komunikując im swoje myśli i pokazując w ten sposób, o jakiej rzeczy jest mowa” (Tiurny, 2016, s. 446). W tym kontekście ujawnia się związek między językiem a kulturą, które

[...] są fenomenami *par excellence* ludzkimi. Są uniwersalne, semiotyczne, systemowe. Mają swój słownik, swj gramatyk. Służą medzyludzkiej komunikacji. Równoczenie nie wyczerpują swojej istoty w prostej symbolizacji świata zewnętrznego, także ten świat modeluj, wsptworz, projektuj na miarę człowieka. Przekształcają przedmioty przynależne do świata rzeczy w przedmioty kultury przynależne do świata człowieka, w przedmioty mentalne (Bartmiński, 1988b, s. 6).

W konwencjonalizmie kultura jest więc sensotwrczym obszarem komunikacyjnym, wytwarzającym własne – zmienne w czasie, przestrzeni i kontekście – sposoby konceptualizacji świata (Czerwiński, 2013, s. 258-262). Przepływajce medzy ludźmi komunikaty odciskają swoje pitno na słowach roznych kodów ideologicznych języka. Słowa nie obrazują zatem czyste obecności rzeczy, lecz już skonceptualizowane doświadczenia, s nośnikami zasobów wiedzy o rzeczywistości, zmagazynowanymi w nim stanowiskami wobec świata (Doroszewski, 1970, s. 156). Jak pisa M. Bachtin,

[...] w każdym słowie wyczuwalny jest zapach kontekstu czy kontekstów, w których przeżywało ono swoje pełne napięcia społeczne istnienie; we wszystkich słowach i formach mieszka intencje (Bachtin, 1982, s. 123).

W związku z tym uprawnione wydają się próby „odtworzania zawartych w języku i poprzez język si przejawiających sposobów myślenia o rzeczywistości, systemów porządkowania i wartościowania świata” (Pajdzińska, 2001, s. 34), bo analiza języka umożliwia zrozumienie zasad rzdzcych naszym myśleniem, a w konsekwencji rownie działaniem (Pajdzińska, 2001, s. 53).

Z uwagi na to, że – jak zostało powiedziane – kultura (a dokładniej jej językowe kody ideologiczne) jest nośnikiem charakterystycznych dla siebie znaczeń i wartości,

[...] konfrontując się z taką czy inną obcością [...], musi t obcoc przewycieyc, czyli oswoic, musi jej nadac form bardziej dla siebie zrozumiałą. Mowiac bardziej operacyjnie, musi j wpisac we własny horyzont sensu, a w ślad za tym – we własny system semantyczny (Czerwiński, 2013, s. 251).

Oswajanie polega zatem na przemieszczeniu tego, co swojskie, i tego, co obce, w wyniku czego to, co obce, daje si wczyc w oswojony już wczejniej reżim kultury (Wróbel, 2013, s. 153). Ponieważ, jak pisa M. Czerwiński, oswajanie jest zawsze oswajaniem czegoś dla kogoś, zawsze też jest ono przekształcaniem, pozbawianiem obcego do tychczasowej tożsamości i nadawaniem mu nowej. Dokonuje sio dzieki rzutowaniu własnego systemu znaczeń na to, co obce, na opisywaniu tego w kategoriach sobie znanych. Taka manipulacja znaczeniami jest więc w istocie zabiegiem perswazyjnym, mającym na celu uczynienie obcego zrozumiałym i umożliwienie podjęcia decyzji co do możliwych sposobów postepowania wobec niego (Czerwiński, 2013, s. 255).

W świecie ludzkim relacja „swój – obcy” ma wiele konkretyzacji, bo w przestrzeni społecznej zakreślane s różne kregi wspolnoty i obcości. Zawsze jednak dostrzeżona obcoc jest opisywana w „swojskim” języku (Pajdzińska, 2001, s. 40), chociaż – jak si

okazuje – na różne sposoby w zależności od różnych kodów ideologicznych kultury opisującej. Jednym ze sposobów ich rozpoznawania jest badanie językowych sposobów profilowania różnych fenomenów społecznych (np. fenomenu obcego).

## Profilowanie fenomenów świata społecznego

Konwencja jest nieodzowna w komunikacji międzyludzkiej. W konwencji jest jednak zawsze zakodowana pewna interpretacja świata, sterowana przez punkty widzenia, perspektywy interpretacyjne, typy racjonalności czy przyjęte zespoły wartości (Bartmiński, 1993b, s. 15). Efektem ich oddziaływania są różne warianty wyobrażenia przedmiotu, które Jerzy Bartmiński określa mianem profili pojęcia. Profile są podmiotowo (czyli przez pewne podmioty społeczne) zrelatywizowanymi wariantami wyobrażenia przedmiotu realnego.

Profilowanie należy rozumieć jako subiektywną (tj. mającą swój podmiot) operację językowo-pojęciową, polegającą na swoistym kształtowaniu obrazu przedmiotu poprzez ujęcie go w określonych aspektach [...] w ramach pewnego typu wiedzy i zgodnie z wymogami określonego punktu widzenia (Bartmiński i Niebrzegowska, 1998, s. 212).

Profilowanie nie zależy więc od cech profilowanego przedmiotu, lecz od przyjętej przez podmiot perspektywy interpretacyjnej, mającej swoje źródło w społecznej konwencji, w ramach której proces nazywania i używania nazw jest osadzony.

Koncepcja profilowania pojęć została wypracowana na gruncie językoznawstwa kognitywnego, zorientowanego w przeciwieństwie do strukturalizmu na językowe konceptualizacje rzeczywistości. Punktem wyjścia były dla niej trzy założenia: o tym, że opisanie zawartych w języku interpretacji świata wymaga wyjścia poza dotychczasową praktykę opisu znaczenia słów jedynie za pośrednictwem wskazywania ich cech koniecznych i wystarczających; o tym, że opis znaczenia słów musi w swojej strukturze odwzorowywać relacje, ustalone przez świadomość użytkownika języka między składnikami treści słowa; oraz o tym, że opis słowa powinien uwzględniać treść obrazu świata, który poprzedza jego użycie (Majer-Baranowska, 2004, s. 95). Uchwytywanie zależności między perspektywą podmiotową (zespołem aspektów branych pod uwagę w określonym porządku przez mówiących) a językowym obrazem świata (zawartą w języku interpretacją świata, która daje się ująć w postaci sądów o świecie) (Bartmiński, 1990, s. 117-118), jest podstawą dla określenia profili danego pojęcia. W koncepcji J. Bartmińskiego obiektem profilowanym nie jest realny obiekt, lecz pojęcie, a wynikiem profilowania jest wariant profilowanego pojęcia (Muszyński, 1998, s. 23-24).

Profilowanie i profile pojęć znajdują się w centrum kompleksu pojęć (przyporządkowanych na ogólniejszym poziomie pojęciu językowego obrazu świata), do którego to kompleksu należą: podmiot mówiący; podmiotowe czynniki sterujące profilowaniem takie, jak: punkt widzenia, typ racjonalności, wiedza o świecie, system wartości; aspekt oraz [...] rama doświadczeniowa i scena (Majer-Baranowska, 2004, s. 99).

Pojęcie językowego obrazu świata, przejęte na grunt polski od amerykańskich etnolingwistów E. Sapira i B.L. Whorfa,

[...] dotyczy sposobu, w jaki mówiący za pomocą języka interpretują rzeczywistość, to znaczy wyodrębniają określone przedmioty i zdarzenia, grupują je w kategorie, przypisują im określone charakterystyki i wartościują (Bartmiński, 2004-2005, s. 119).

Ukryty w języku obraz świata można zrekonstruować na podstawie analizy nazw i przypisywanych im znaczeń, pochodzących z konkretnych konceptów kulturowych. Ramę doświadczeniową stanowi

nie tylko to, co jest postrzegane wzrokowo i konceptualizowane w akcie poznawczym, lecz dodatkowo także to, co jest kulturowo utrwalone na zasadzie zrytualizowanych zachowań, wierzeń, emocji, wartościowań itp., a także [...] to wszystko, co do aktualnego doświadczenia jest wnoszone z pamięci indywidualnej i społecznej (Bartmiński i Niebrzegowska, 1998, s. 213).

Z kolei scena „zawiera zaktualizowane składniki bazy zawartej w ramie doświadczeniowej” (Bartmiński i Niebrzegowska, 1998, s. 212), przy czym baza to podstawowy

[...] zespół cech rekonstruowanej jednostki (słowa, pojęcia, konceptu, stereotypu, wyobrażenia), obejmujący pozytywne cechy obligatoryjne i zespół ram do wypełnienia alternatywnymi treściami w dyskursach (Szadura, 2015, s. 131).

Profilowanie [...] obejmuje po pierwsze – wstępną kategoryzację przedmiotu, po drugie – dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji, po trzecie – jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów” (Bartmiński, 1993a, s. 270).

Krytycznym momentem rekonstruowania profilu danego pojęcia jest wstępna kategoryzacja, dokonywana przez wyróżnienie składnika kategoryzującego (przyjętego aspektu), który nie ulega zmianie, i zespołu składników go charakteryzujących (fasetów), które podlegają zróżnicowanemu uporządkowaniu ze względu na dany kontekst kulturowy; lub przez wyróżnienie składnika kategoryzującego (przyjętego aspektu), który ulega zmianie i – również ulegających zmianie – składników go charakteryzujących (fasetów) oraz ich wypełnienia treściowego (Bartmiński, 1993b, s. 8, 12; Bartmiński, 1993a, s. 270).

Profilowanie dostarcza tzw. definicji kognitywnej, czyli takiej, która pozwala na

[...] zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania (Bartmiński, 1988a, s. 172).

Profilowanie jest zabiegiem dającym się zrekonstruować w każdym tekście kultury, który na gruncie lingwistyki kognitywnej jest traktowany jako

[...] ponadzdaniowa jednostka językowa, makroznak [...] poddający się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej, wykazujący integralność strukturalną oraz spójność semantyczną i podlegający wewnętrznemu podziałowi semantycznemu (Bartmiński, 1998, s. 17).

Tekst zawiera nie tylko pewien system gramatyczny i leksykalny, ale także założone obrazy świata i przyjęte (presuponowane albo jawnie deklarowane) systemy norm i wartości”??? (Bartmiński, 2004-2005, s. 123). Rekonstruowanie procesu profilowania w tekście umożliwia zatem wydobycie językowego obrazu świata, który poprzedza sposób profilowania danego fenomenu i – co ważniejsze – niesie za sobą określone konsekwencje w wymiarze behawioralnym.

## Profile obcego w wybranych prawicowych i liberalnych tygodnikach opinii – casus sytuacji z 2021 roku na polsko-białoruskiej granicy

Przedmiotem analizy sposobów profilowania obcości były dwa tygodniki o odmiennym zabarwieniu ideologicznym: prawicowy tygodnik „Do Rzeczy” i liberalny tygodnik „Newsweek”, które ukazywały się w drugiej połowie 2021 roku, czyli w okresie zaognienia się sytuacji na granicy polsko-białoruskiej. Jej celem była próba stworzenia definicji kognitywnej fenomenu obcości. Analiza opublikowanych w tym okresie tekstów pozwoliła na wyodrębnienie dwóch profili obcego: izolacyjnego (obcy jako nielegalny imigrant) i inkluzyjnego (obcy jako ofiara). Pierwszy z nich jest reprezentowany w prawicowym tygodniku opinii, drugi natomiast w tygodniku liberalnym.

W obrębie profilu izolacyjnego pojawiający się u naszych granic obcy, reprezentujący odmienną kulturę, wartości i religię, jest definiowany jako „nielegalny imigrant”. Nielegalny ponieważ „właściwym miejscem do przyjęcia wniosku azylowego jest przejście graniczne” (Pieczyński, 2021a, s. 23). Imigrant (a nie uchodźca), ponieważ „wśród zatrzymywanych przez Straż Graniczną są Egipcjanie, Turcy, Irakijczycy, obywatele Jordanii, Konga, Beninu, a nawet Nowej Gwinei, ale Afgańczyków niewiele” (Ziemkiewicz, 2021, s. 25). Zatem

[...] nie mamy dziś do czynienia z uchodźcami, o których mówi konwencja genewska, ale migracją ekonomiczną uwikłaną w konflikt polityczny o paramilitarnym charakterze (Rośniński, 2021, s. 26).

W ramach profilu izolacyjnego można wyodrębnić dwa najważniejsze aspekty, które umożliwiają skategoryzowanie treści semantycznej pojęcia. Pierwszym jest wpisanie imigrantów w szeroki kontekst geopolityczny: „dotyczy to nie tylko jednego z najważniejszych trendów geopolitycznych, spontanicznego naporu islamu na Europę [...], lecz także imigracji stymulowanej przez rządy” (Jurek, 2021, s. 8), które używają migrantów do konkretnych celów. Drugim aspektem jest ujmowanie imigracji jako przejawu wojny hybrydowej, w której migranci są wykorzystywani przez reżim Łukaszenki jako broń demograficzna (Pieczyński, 2021c, s. 21):



[...] to jest tak naprawdę wojna. Można ją nazwać hybrydową [...]. Celem tej wojny jest dalsze destabilizowanie Europy, już i tak osłabionej i zajętej koronawirusem, szalejącą inflacją i bezpieczeństwem energetycznym [...]. Wszystko po to, by zrealizować ambicje Putina zmierzające w kierunku odbudowy sowieckiego imperium (Próg wojny został właśnie przekroczony..., 2021, s. 23).

Przyjęty status imigrantów jest argumentowany tym, że

[...] sprowadzaniem Irakijczyków zajmowała się białoruska firma państwowa Centrkurort, podlegająca bezpośrednio prezydentowi. „Uchodźcy” po przylocie do Mińska otrzymywali białoruskie wizy turystyczne (Pieczyński, 2021a, s. 23).

W zainicjowaną przez Białoruś wojnę hybrydową zaangażowana jest Federacja Rosyjska, na co wskazuje to, że:

[...] jednoznacznie po stronie Mińska opowiedzieli się czołowi przedstawiciele Kremla. Rzecznik Putina Dmitrij Pieskow zapewnił, że Mińsk i Moskwa są w stałym kontakcie w sprawie sytuacji na granicy, poprzez wszystkie możliwe kanały, w tym poprzez kanały służb specjalnych (Pieczyński, 2021c, s. 20).

Skategoryzowanie treści semantycznej pojęcia obcego jako nielegalnego imigranta umożliwia pozycjonowanie migrantów w dwóch rolach: potencjalnie nieświadomego narzędzia służb białoruskich lub niebezpiecznego agresora i terrorysty. W pierwszym przypadku mowa jest o tym, że „sami migranci nie muszą mieć przy tym żadnej świadomości, że są narzędziem [...]. Oni po prostu chcą dostać się do kraju, w którym mają nadzieję wieść lepsze życie” (Repetowicz, 2021, s. 22), jednak stali się „najważniejszą bronią Łukaszenki” (Pieczyński, 2021d, s. 33). W drugim przypadku wskazuje się, że „w szeregach migrantów jest wielu agresywnych młodych mężczyzn, w tym byli żołnierze, dezercerzy, być może terroryści, współpracownicy białoruskich czy rosyjskich służb” (Pieczyński, 2021c, s. 19). Napór imigrantów na polską granicę jest opisywany z wykorzystaniem retoryki wojennej jako szturm:

[...] kilkuset migrantów próbowało siłą wdrzeć się do Polski [...]. Pierwszy tak zmasowany szturm udało się odeprzeć [...]. Pierwszy, bo już następnej nocy doszło do kolejnych prób masowego przekroczenia granicy (Pieczyński, 2021c, s. 19).

Ci zaś z imigrantów, którym udało się przekroczyć granicę, „niszczą ogrodzenia, zaśmiecają lasy, włamują się do domów, czasem grzecznie proszą, a czasem agresywnie żądają pomocy” (Pieczyński, 2021b, s. 33).

Konstruowany w prawicowym tygodniku izolacyjny profil obcego na poziomie behawioralnym manifestuje się w dyskursie obrony suwerenności rozumianej jako obrona granic.

Izolacyjny charakter tak pojmowanej suwerenności najlepiej oddaje symbolika muru lub płotu budowanego wokół obszaru państwa, co ma je uchronić przed niechcianymi przybyszami z zewnątrz (Polkowska, 2020, s. 630).

W obrębie profilu inkluzyjnego obcy jest definiowany jako „uchodźca”, przy czym określenie to jest używane w szerszym znaczeniu, niż ma to miejsce w jego ujęciu definicyjnym. Zgodnie z Konwencją Genewską bowiem uchodźca to osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem” (Konwencja dotycząca statusu uchodźców..., 1991, art. 1). W tekstach publikowanych w sierpniu i wrześniu mowa jest o uchodźcach pochodzących z Afganistanu i o Kurdach z Iraku, którzy spełniają podstawowy warunek definicyjny, jakim jest zagrożenie prześladowaniem, jednak nie występują o ochronę w pierwszym bezpiecznym miejscu, tylko trafiają na polsko-białoruską granicę. W późniejszych publikacjach wymienia się Jemeńczyków, Syryjczyków, a także mieszkańców Afryki, którzy wyruszyli do Europy w poszukiwaniu lepszego życia, czyli nie spełniają warunków definicyjnych pojęcia „uchodźcy”.

W ramach profilu inkluzyjnego można wyodrębnić dwa aspekty, które umożliwiają skategoryzowanie treści semantycznej pojęcia. Pierwszym aspektem jest pozycjonowanie uchodźców jako ofiar zorganizowanej akcji reżimu Łukaszenki i bezduszości polskich służb: „białoruskie służby nie pozwalają im wrócić na Białoruś, a polskie nie wpuszczają do Polski” (Kowalczyk, 2021b, s. 33). „Uchodźcy są wypychani przez granicę, ale wracają i to po kilkanaście razy. Krążą w piekielnym kotle” (Pawlicki, 2021, s. 26). Drugim jest wpisanie sytuacji uchodźców w ramy dyskursu humanitarnego: „oni są w złym stanie zdrowia, nocowali już 15 dni pod gołym niebem, większość czasu bez namiotów, bez niczego. Kilka osób jest chorych” (Karpiuk, 2021, s. 29). „Może być tak, że przez lata w puszczy będziemy znajdowali ludzkie szczątki” (Pawlicki, 2021, s. 28).

Skategoryzowanie treści semantycznej pojęcia obcego jako wykorzystanego przez reżim Łukaszenki uchodźcy, któremu polskie służby odmawiają pomocy humanitarnej, pozwala na pozycjonowanie go w roli ofiary, która jednak wówczas, gdy zostanie doprowadzona do stanu desperacji, może się stać agresywna i niebezpieczna. Uchodźcy są zatem z jednej strony ofiarą służb białoruskich:

[...] państwowe biura podróży na Białorusi nawiązały współpracę z biurami na Bliskim Wschodzie i [...] oferują wycieczki do Mińska z możliwością dostania się do Niemiec przez Polskę (Kowalczyk, 2021a, s. 50).

„Przywożą ich taksówkami. OMON [...] przegania ich na granicę” (Kowalczyk, 2021a, s. 52), z drugiej natomiast – służb polskich: „uchodźcy są wypychani przez granicę” (Pawlicki, 2021, s. 26). Uchodźcy doświadczają przemocy, która może skłaniać ich do desperackich zachowań:

[...] na razie nam dziękują i mówią, że są wdzięczni za pomoc, ale to tylko kwestia czasu, kiedy będą tak zdesperowani, że sami sobie wezmą nasze czekolady, ciuchy i samochód (Kim, 2021c, s. 28).

I rzeczywiście tak się dzieje:

[...] kilkutyśięczny tłum migrantów próbował sforsować [...] graniczne zasieki. Najbardziej bojowi szpadlami i przecinakami do drutu starali się zrobić wyrwę [...]. Zdesperowanych migrantów próbował odstraszać krążący tuż nad tłumem śmigłowiec (Pawlicki, 2021, s. 26).

Desperacja uchodźców wynika stąd, że

[...] nie zdawali sobie sprawy, że tak ich życie się potoczy i że będą musieli uprawiać survival na granicy. Spodziewali się, że jakiś bus z Mińska podwiezie ich pod bramy Europy i sobie pójdą (Kim, 2021c, s. 25).

Konstruowany w liberalnym tygodniku inkluzyjny profil obcego na poziomie behawioralnym manifestuje się w dyskursie humanitarnym: „pomoc człowiekowi, który nie pije kilka dni, jest głodny i zmarznięty, czasem ranny, to podstawowy odruch człowieczeństwa” (Kim, 2021a, s. 25), „nie dołączymy do tłumy obojętnych wobec zbrodni” (Kim, 2021b, s. 36).

## Podsumowanie

Zrekonstruowane profile obcego są zdecydowanie alternatywne, budowane według zasady albo/albo. W analizowanych tekstach eksponowane są zatem przeciwieństwa, natomiast pomijane to, co może zbliżać stojące za nimi obrazy świata (np. fakt, że wśród obcych są zarówno uchodźcy, migranci, jak i członkowie białoruskich bądź rosyjskich służb). W profilu izolacyjnym figurę obcego reprezentują nielegalni i wrogo nastawieni migranci, przed którymi trzeba się bronić, strzegąc za wszelką cenę granicy kraju. W profilu inkluzyjnym figurę obcego reprezentują nieświadomi, wymagający pomocy uchodźcy, którzy dostali się „w kocioł” między służbami białoruskimi a polskimi. Te dwie całkowicie odrębne definicje kognitywne stanowią ilustrację „semantyczno-funkcjonalnego rozszczepienia jednego i tego samego wyrazu na dwa przeciwstawne sobie warianty leksykalno-semantyczne i aksjologiczne” (Chlebda, 2007, s. 92). Zrekonstruowane modyfikacje jednego pojęcia warunkowane są, jak widać, wyznawanym światopoglądem (prawicowym bądź liberalnym) kształtującym stojący za nimi obraz świata i uruchamiającym całkowicie odmienne zachowania wobec obcości.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki* (W. Grajewski, tłum.). Czytelnik.
- Bartmiński, J. (1988a). Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji, W: J. Bartmiński (red.), *Konotacja* (s. 169-183). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (1988b). Słowo wstępne. *Etnolingwistyka*, 1, 5-7.
- Bartmiński, J. (1990). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 109-127). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (1993a). O profilowaniu i profilach raz jeszcze. W: J. Bartmiński i J. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu* (s. 269-276). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (1993b). O profilowaniu w słowniku etnolingwistycznym. W: J. Bartmiński (red.), *Profilowanie pojęć. Wybór prac* (s. 7-17). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (1998). Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej, W: J. Bartmiński i B. Boniecka (red.), *Tekst. Problemy teoretyczne* (s. 9-25). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2004-2005). Pytania o przedmiot językoznawstwa: pojęcia językowego obrazu świata i tekstu w perspektywie polonistyki integralnej. *Postscriptum*, 2-1(48-49), 114-125.
- Bartmiński, J. i Niebrzegowska, S. (1998). Profile a podmiotowa interpretacja świata. W: J. Bartmiński i R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i w tekście* (s. 211-223). Wydawnictwo UMCS.
- Chlebda, W. (2007). Kiedy swój staje się obcym. *Etnolingwistyka*, 19, 89-98.
- Czerwiński, M. (2013). Rzutowanie semiotyczne, czyli językowe osvajanie obcości w kulturze. Szkic lingwistyczno-antropologiczny. *Etnolingwistyka*, 25, 251-265.
- Doroszewski, W. (1970). *Elementy leksykologii i semiotyki*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gadamer, H.G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane* (M. Łukasiewicz i K. Michalski, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jurek, M. (2021). Zanim podniesie się fala. *Do Rzeczy*, 34, 8.
- Karpiuk, D. (2021). Napisali, że umierają. *Newsweek*, 35, 28-32.
- Kim, R. (2021a). Ludzie, których nikt nie chce. *Newsweek*, 47, 24-27.
- Kim, R. (2021b). Macie się bać. *Newsweek*, 50, 32-36.
- Kim, R. (2021c). Mieszkają w strefie stanu wyjątkowego. Codziennie wychodzą na akcje. „Jesteśmy tutaj sami”. *Newsweek*, 44, 24-28.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., Dz. U. 1991, nr 119, poz. 515. (Polska). [https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja\\_Dotyczaca\\_Uchodzcow.pdf](https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja_Dotyczaca_Uchodzcow.pdf)
- Kowalczyk, M. (2021a). Ostatni las przed Europą. *Newsweek*, 42, 49-52.
- Kowalczyk, M. (2021b). Tak pilnują Polski. *Newsweek*, 37, 30-33.
- Majer-Baranowska, U. (2004). Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce. *Etnolingwistyka*, 16, 85-109.
- Muszyński, Z. (1998). „Profilowanie” profilowania. W: J. Bartmiński i R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i w tekście* (s. 19-34). Wydawnictwo UMCS.
- Pajdzińska, A. (2001). My, to znaczy... (z badań językowego obrazu świata). *Teksty Drugie*, 1, 33-53.
- Pawlicki, J. (2021). Strach w strefie zakazanej. *Newsweek*, 46, 26-29.
- Pieczyński, M. (2021a). Na granicy konfliktu. *Do Rzeczy*, 36, 22-23.
- Pieczyński, M. (2021b). Najazd na Podlasie. *Do Rzeczy*, 41, 33-35.
- Pieczyński, M. (2021c). Szturm odparty. *Do Rzeczy*, 46, 19-21.
- Pieczyński, M. (2021d). „Wolne” miasto Michałowo. *Do Rzeczy*, 45, 30-31.
- Polkowska, L. (2020). Profilowanie pojęcia suwerenności we współczesnych tygodnikach opinii. *Studia Medioznawcze*, 21(3)82, 628-638.

- Próg wojny został właśnie przekroczony. Z gen. Romanem Polko, generałem dywizji Wojska Polskiego, komandosem, byłym dowódcą elitarniej jednostki GROM rozmawia Karol Gac (2021). *Do Rzeczy*, 46, 23-24.
- Repetowicz, W. (2021). Operacja „kryzys migracyjny”. *Do Rzeczy*, 35, 22-24.
- Rowiński, T. (2021). Szantażowanie katolików. *Do Rzeczy*, 47, 24-26.
- Szadura, J. (2015). Sposoby nazywania przedmiotu jako narzędzie profilowania jego wyobrażenia bazowego. Na przykładzie polskich nazw śniegu. *Etnolingwistyka*, 27, 129-145.
- Tiuryn, T. (2016). Platoński naturalizm i poszukiwanie języka idealnego. Interpretacja dialogu. *Kra-tylos. Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 25(2)98, 437-450.
- Wróbel, S. (2013). Udomowienie zwierząt. *Teksty Drugie*, 6, 153-170.
- Ziemkiewicz, A.R. (2021). Przekraczanie granic. *Do Rzeczy*, 39, 24-26.
- Żychliński, A. (2009). Homo loquens. O różnicy antropologicznej. *Tekstu Drugie*, 5, 56-84.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





***Nie-swój w językowym obrazie świata polskich studentów.  
Refleksja językoznawcza***  
***The Others in the Linguistic Picture of the World of Polish  
Students: Linguistic Reflection***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of article is an attempt at reconstructing the images of other, foreign and enemy, fixed in the linguistic picture of the world of students.

---

**THE PROBLEM AND RESEARCH METHODS:** The research problem is placed in the context of the discussion on the cultural meanings contained in the terms: other, foreign, enemy. These concepts, as transmitters of specific content of realism, are simultaneously predestined to combine emotional and evaluating elements with this content. The article discusses the characteristics of other, foreign and enemy, which emerge from the results of a study, in which tests of free verbal associations were used to collect the data.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The argumentation began with the justification of selecting the research issues with an indication of the research assumptions of imagology as a theoretical and methodological approach to the analysis of the concept of otherness/strangeness/hostility in the context of the concept of identity. Secondly, both the research methodology applied and the criteria for classifying and describing the empirical material were discussed. The third part of the study is the analysis of the research results and the conclusions.

---

**RESEARCH RESULTS:** On the basis of the analysis, it can be claimed that the terms other, alien and enemy hide many meanings and universal contents. From the perspective of linguistic analyses, the dual nature of the concepts discussed is particularly interesting. The denotative nature, multifaceted grounded is described in the dictionaries of the Polish language, it is a concrete reference to reality. The connotative one results from the fact that the features of the analysed objects are transferred to a wide range of facts from social life, and therefore, the symbolic relationship between the objects of the external world and the ideas about them functioning in the minds of the respondents ceases to be unambiguous.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS:** Perceiving and experiencing the world according to the dichotomy of one's own – other/foreigner/enemy is typical for each of us. More and more frequently, however, the concepts of the other/foreigner/enemy are used for propaganda

purposes. Constituting the basis for the presentation and identification of internal or external threats, they consolidate old or activate new stereotypes, prejudices, stigmatisation, discrimination and social exclusion.

---

---

→ **KEYWORDS:** OTHER, FOREIGNER, ENEMY, ASSOCIATIVE PROFILE, STUDENTS

## **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest próba rekonstrukcji utrwalonych w językowym obrazie świata studentów wyobrażeń o innym, obcym i wrogu.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem badawczy jest głosem w dyskusji na temat znaczeń kulturowych zawartych w pojęciach: inny, obcy, wróg. Zakres semantyczny tych leksemów jest warunkowany kontekstem pojawiających się pod jego wpływem emocji oraz wynikających z nich opisów wartościujących. W artykule omówione zostały charakterystyki innego, obcego i wroga, zgromadzone z zastosowaniem psycholingwistycznego narzędzia badawczego w postaci testu swobodnych asocjacji werbalnych.

---

---

**PROCES WYWODU:** Wywód rozpoczęto od uzasadnienia wyboru problematyki badawczej ze wskazaniem założeń badawczych językowego obrazu świata jako teoretyczno-metodologicznego podejścia do analiz pojęcia inności/obcości/wrogości w kontekście pojęcia tożsamości. W drugiej kolejności omówiona została wykorzystana metodologia badawcza i zastosowane kryteria klasyfikacji i opisu materiału empirycznego. Trzecią część opracowania stanowi analiza wyników badań i wynikające z niej wnioski.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Przeprowadzone badanie wykazuje, że pojęcia innego, obcego i wroga zawierają treści dostrzegane i podzielane przez większość badanych. Z perspektywy analiz językoznawczych szczególnie interesująca jest dwoistość pól semantycznych budowanych wokół wskazanych wyżej leksemów. Pierwsze z nich – denotacyjne – jest dostępne i opisane z określonej liczby perspektyw w słownikach języka polskiego. Natomiast drugie – konotacyjne – w związku z tym, że jest warunkowane indywidualnymi regułami percepcji i subiektywną oceną, już nie tak jednoznacznie określa wzajemne relacje między znakami opisującymi fakty i symbole z życia wspólnoty a wyobrażeniami o nich, które utrwaliły się w świadomości językowej respondentów.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Percepcja świata według reguł podziału na swoje – inne/obce/wrogie jest właściwością człowieka. Z pewnością z tego powodu figury innego/obcego/wroga wykorzystywane są w celach propagandowych. Stanowiąc podstawę dla prezentacji i identyfikacji zagrożeń wewnętrznych lub zewnętrznych, mogą one z taką samą siłą utrwalac stereotypy i uprzedzenia zakorzenione od dawna, jak i aktywizować nowe, które będąc podstawą procesów społecznej dyskryminacji i stygmatyzacji jednostek lub grup, prowadzą do ich wykluczenia.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** INNY, OBCY, WRÓG, PROFIL ASOCJACYJNY, STUDENCI



## Wprowadzenie

„W chwili, gdy staram się ustalić, kim jestem, już znajduję się w rękach innego” (Butler, 2011, s. 109) – refleksja ta dotyczy fundamentalnej składowej samoświadomości jednostek i grup. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma dychotomiczna wizja świata i wspólnot zbudowana na podstawie kategorii *swojskie/nieswojskie* lub *my* kontra *oni*. Tak wyznaczone linie podziału świata są nieusuwalne zarówno w aspekcie psychologicznym, jak i społeczno-kulturowym, co ma dwa poważne następstwa dla potocznego sposobu mówienia i myślenia. Pierwsze to efekt homogeniczności, drugie – wyraźna tendencja do faworyzowania grupy własnej. W rezultacie w społeczeństwach dochodzi do zakorzenienia się ponadindywidualnych sądów i systemów wartościowania. Uzasadniają one działania podejmowane przez wspólnoty wokół postulatów o spajającej je samoidentyfikacji, w myśl których nie-swój zagraża jej bezpieczeństwu, jego gwarantem zaś jest etniczno-kulturowa homogeniczność.

Obecnie wyobrażenia o nie-swoich szczególnie przybierają na znaczeniu. Z jednej strony dychotomiczny podział świata na swojskie/nie-swojskie jako fenomen dotyczący wszystkich grup społeczno-kulturowych determinuje kompleksowy obraz rzeczywistości społecznej i jest warunkiem koniecznym dla procesów samopoznania i samoidentyfikacji (Waldenfels, 2002, s. 70), poczucia stabilności i emocjonalnego związku ze wspólnotą (Nowicka, 1990, s. 26-27). Z drugiej strony oparty na takiej polaryzacji model świata jest dla jednostek i grup poważnym wyzwaniem w zakresie otwartości na inność mierzoną wskaźnikami zainteresowania odmienną kulturą i obyczajowością.

Wychowanie we wspólnocie sprawia, że każda jednostka w poszukiwaniach akceptacji i zakorzenienia w grupie emocjonalnie kategoryzuje otaczającą ją rzeczywistość na swojską i bezpieczną oraz na taką, której wspomnienie wywołuje uczucie lęku i zagrożenia. Te skrajne emocje uwarunkowane są przez kontekst i opis okoliczności wydarzeń. Początkowo mimowolnie przyswajamy przekazywane przez rodziców i opisywane w podręcznikach szkolnych reguły podziału na swojskie/nie-swojskie, a także cały zestaw charakterystyk i ocen innego oraz akceptowane na poziomie wspólnoty wobec niego nastawienie. Z biegiem czasu kolejne pokolenia tworzą własny porządek regulujący relacje wewnątrz- i międzygrupowe, w którym dostrzegają cały zestaw modyfikacji wizji i ocen, jednak mimo to nie mogą one w całej pełni odstępować od tradycyjnych schematów zachowań i wzorów relacji interpersonalnych z tego powodu, że dla ich opisu posługują się tym samym co pokolenia poprzednie językiem i utrwalonym w języku systemem znaczeń (Gawarkiewicz, 2011).

Nie bez znaczenia dla tak zarysowanej przestrzeni społecznej i intelektualnego ładu jest język debaty publicznej, a w szczególności dokonywane w dyskursie polityczno-medialnym porównania i formułowane na ich podstawie oceny wszelkich bytów społecznych. Wyraźnie zauważalną cechą tej debaty jest dość powszechne stosowanie heurystyk opartych na postawach, które są wyrazem specyficznego typu przekonań z komponentami emocjonalnymi i oceniającymi wyrażającymi dobrą lub złą ocenę danego obiektu. Fakt ten musi przynieść efekt w postaci bardziej lub mniej

akceptowanych oraz częściej lub rzadziej stosowanych mechanizmów kategoryzacji przedmiotów, obiektów i zjawisk z wykorzystaniem wskaźników podobieństwa między nimi (Bauman, 1995, s. 11).

W dyskursie o przynależności i wykluczeniu funkcję słów kluczy pełnią m.in. pojęcia innego, obcego i wroga, wykorzystywane jako sztandary i transparenty, często w zero-jedynkowej narracji politycznej postulującej określone rytuały i upamiętnienia. W efekcie słowa te zaczynają opisywać idee zrodzone w umyśle, stanowiąc immanencję nie-swojego, stają się symbolami kolektywnymi (Fleischer, 2003, s. 28). Ich konotacyjne pole semantyczne, choć wypełnione składnikami aksjologizującymi, nie jest jednak jednoznaczne, co potwierdza brak pełnej zgodności wyobrażeń o innym/obcym/wrogu utrwalonych w świadomości poszczególnych członków wspólnoty.

## Teoretyczno-metodologiczne zaplecze badania. Metody i narzędzia badawcze

Wyobrażenia o innym, obcym i wrogu oraz pamięć o wzajemnych z nimi relacjach danej grupy należą do umiejętności przyglądania się nie-swoim, w efekcie formułowania szablonowych wniosków na temat ich cech według reguł pozytywnej lub negatywnej waloryzacji. Mają one istotne znaczenie dla ludzkiej wykładni świata, a kluczem do ich zrozumienia jest analiza pojęć, które z założenia są nietrwale i niejednoznaczne, są podatne na zmiany pod wpływem bieżących i istotnych dla wspólnoty okoliczności zdarzeń (Gadamer, 1976, s. 142). Tak powstające semantyczne modyfikacje są nieustającą inspiracją dla wielu językoznawców skupionych na poszukiwaniach kategorii, które stworzyłyby możliwość jak najpełniejszego opisu aktywności poznawczej i komunikacyjnej jednostek i wspólnot w kontekście zmienności i subiektywnych czynników wpływających na ostateczny kształt doświadczeń mentalnych nie tylko w zakresie utrwalonych w języku idei i myśli, ale także opisywanych i wyrażanych za pomocą języka stanów emocjonalnych i odczuć (Gadamer, 1992, s. 109). Istotną rolę w takich poszukiwaniach badawczych odgrywa językoznawstwo kognitywne. Postulaty badawcze tego nurtu lingwistyki dotyczą wszystkich wskazanych wyżej zagadnień, a preferowanymi przez językoznawców kognitywistów kryteriami stosowanymi do wyjaśniania zakresu semantycznego pojęć obok językowego determinizmu są również takie zmienne, jak niestabilność znaczenia językowego, jego uzależnienie od kontekstu i indywidualnych doświadczeń użytkowników języka, co *de facto* sprowadza się do poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób kumulujemy doświadczenia bieżące, co pamiętamy i co z przekonaniem traktujemy jako normy i wzorce, wokół których jednoczy się nasza językowo-kulturowa społeczność.

W swoim badaniu korzystam z teoretyczno-metodologicznych koncepcji ugruntowanych w tradycji badawczej językowego obrazu świata, skoncentrowanych na poszukiwaniu obrazów w języku i tekstach kultury, czyli tego, co określa się jako zbiorowe wyobrażenia o obiektach rzeczywistości. W tym podejściu obok opisu ograniczeń percepcyjnych

użytkownika języka podkreśla się konieczność interpretacji wpływu na ten proces całego zaplecza społecznego, jak i wynikających z historii i kultury wspólnoty czynników, które mają rozstrzygające znaczenie dla utrwalonych w świadomości jej poszczególnych członków schematów kategoryzacji, możliwych do zbadania z wykorzystaniem m.in. takich narzędzi badawczych, jak ankieta i test asocjacyjny (Bartmiński, 2006). Jako przedmiot analizy proponuję językowo-kulturowe wyobrażenia studentów o innym, obcym i wrogu, które rozumiem jako swoiste dla grupy badawczej profile asocjacyjne. Są one wynikiem zintegrowanego umysłowego i sensualnego postrzegania rzeczywistości pozajęzykowej każdego z badanych. Na ich kompozycję swój wpływ wywarła przeżyta przez studentów socjalizacja, opanowana wiedza przewidziana w programach kształcenia od edukacji wczesnoszkolnej po akademicką, przekazy medialne i zakorzenione pod ich wpływem schematy i stereotypy, a także osobista refleksja badanych zarówno nad doświadczeniem swoim, jak i doświadczeniem innych.

Wyznaczenie granic między zakresami znaczeniowymi terminów „inny” – „obcy” naręcza sporo trudności. Ich pola znaczeniowe w ograniczonym stopniu się zazębiają, w dużej mierze są implikowane okolicznościami wywołującymi emocje, które następnie są podstawą oceny pozytywnej lub negatywnej (Karwatowska i in., 2018). Jak wykazują badania, innemu w potocznym rozumieniu tego słowa bywa przypisywana etykieta obcego wyłącznie w sytuacji, gdy jego charakterystyki obciążone są cechami negatywnymi (Szwed, 2003). Swój kanon cech klasyfikujących ludzi jako innych lub obcych proponuje również psychologia międzykulturowa. Rozstrzygające są w tym przypadku poziom dystansu kulturowego, stopień podobieństwa między obiektami, a także przebieg i atmosfera procesów asymilacyjnych i adaptacyjnych (Jarymowicz, 2003; Baran i Boski, 2016). Podobne dylematy badawcze wywołują pytania o wskazanie cech obiektów i zjawisk stykających się na osi deskrypcji relacji powstałych pod wpływem działań uznanych za przyjacielskie lub wrogie. Badawczo inspirującą interpretację ładu społecznego osadzonego w takim kontekście zaproponował Zygmunt Bauman. Według niego kontrast przyjaciele–wrogowie wpisuje się w kontekst relacji podyktowanych wynikiem zaklasyfikowania do grupy swojej lub obcej, z ważnym zastrzeżeniem, że wrogowie nie są obcymi. W swojej definicji wroga Bauman pisze:

Wrogowie są dlatego, że są przyjaciele. [...] Wrogowie są potrzebni o tyle, o ile w przeciwstawieniu do nich przyjaciele mogą się samookreślić, mogą powiedzieć, kim są, a kim nie są (Bauman, 1995, s. 79).

W dalszej części tekstu analizowane będą obrazy pojęć innego, obcego na podstawie bazy materiałowej, zgromadzonej w wyniku przeprowadzonych przeze mnie wstępnych badań w postaci testów asocjacyjnych (wśród 210 studentów kształcących się na kierunkach humanistycznych w Szczecinie, Berlinie i Kiemerowie w Rosji) w ramach szerszego projektu badawczego, którego celem jest dokonanie opisu wyobrażeń o tych obiektach funkcjonujących w polsko-, niemiecko- i rosyjskojęzycznym obrazie świata (Gawarkiewicz, 2020), a także obraz wroga z wykorzystaniem skojarzeń słownych zaczerpniętych z *Polskiego słownika asocjacyjnego* (Gawarkiewicz i in., 2008).

U podstawy idei stworzenia takich materiałów źródłowych legło moje przekonanie na temat tego, że język skrywa w sobie określoną wizję świata z bogatym spektrum znaczeń, które odsłaniają przyjęte przez daną wspólnotę językową warianty konceptualizacji i mechanizmy kategoryzacji przedmiotów i zjawisk, określone systemy wartości i schematy ich waloryzacji, a także poglądy jednostek i całych wspólnot oraz ich postawy wobec świata. Test asocjacyjny mieści się w koncepcji badawczej lingwistyki antropologicznej i etnolingwistyki stawiających sobie za cel rozpoznawanie świata przez pryzmat wieloaspektowo pojmowanej semantyki językowej. Takie podejście do opisu obrazów utrwalonych w języku i dostępnych poprzez język, stwarzając możliwość wiązania ich z wizją i interpretacją fragmentów realnej rzeczywistości pozajęzykowej utrwalonej w świadomości poddanych badaniom asocjacyjnym, otwiera wiele interesujących perspektyw interpretacji uzyskanych wyników, opartych na dwóch głównych zasadach: powszechności reakcji oraz klasyfikacji skojarzeń.

W opisie materiału badawczego wskażę wspólne dla przeciętnych użytkowników języka polskiego sposoby widzenia innego, obcego i wroga, kryteria ich wartościowania i psychospołeczne mechanizmy ich kategoryzacji. W swojej interpretacji profili semantycznych skupię uwagę na cechach percepcyjnych i funkcjonalnych aspektach w nich uwzględnionych (Bartmiński, 2006, s. 25). Konfiguracje tych aspektów są możliwe do zdiagnozowania i opisu w miarę precyzyjnego tak z zastosowaniem kryteriów analizy jakościowej (wymagającej uwzględnienia nie tylko konotacji charakteryzujących się wysokimi wskaźnikami preferowanego wyboru i tworzących jądro semantyczne, lecz także konotacji słabszych włącznie z podawanymi incydentalnie), jak i reguł deskrypcji według wskaźników ilościowych (to jest wskazania liczby respondentów, którzy podali daną konotację oraz zilustrowania danymi statystycznymi jej udziału w wyodrębnionych aspektach – w nawiasach podaję liczbowy i procentowy udział poszczególnych asocjacji w wygenerowanych przez respondentów profilach).

## Profilowanie terminów *inny*, *obcy* i *wróg*

Zawartość treściowa terminu *inny* opisana została przez badanych za pomocą 30 asocjacji. Cechy przypisywane innemu dają się sklasyfikować wokół trzech aspektów: 1) odstępstwa od schematycznego, warunkowanego kulturowo i psychologicznie, wizerunku grupy własnej; 2) zauważalne różnice w sferze społecznej i bytowej; 3) zadeklarowane postawy w odniesieniu do innego.

Centralną pozycję w modelowaniu profilu semantycznego omawianego leksemu zajmują konotacje podane pod wpływem pierwszego z wyżej wskazanych kryteriów (38 – 54,3%). Jego przyjęcie przyniosło wynik w postaci 9 charakterystyk, które jednoznacznie opisują innego z perspektywy braku podobieństw do prototypowych obrazów grupy i jednostek je tworzących. Na takie semantyczne pole konotacyjne składają się asocjaty o różnych wskaźnikach wyboru: *odmienny* (14,3%), *odmieniec* (5,7%), *odmienność* (5,7%), *odmiana* (1,4%), *nietypowy* (5,7%), *różny* (10%), *dziwny* (5,7%), *nie swój* (4,3%), *nowy* (1,4%).

Na drugim miejscu w referowanej sieci skojarzeniowej plasują się charakterystyki wartościujące (22,9%) ciężące zdecydowanie w kierunku deskrypcji pozytywnie nacechowanych. Na pozytywny typ doświadczeń z innym wskazują odpowiedzi, które można traktować jako wyraz zainteresowania i okazję do manifestowania zachowań według reguł tolerancji (13 – 18,6%): *ciekawny* (5,7%), *wyjątkowy* (4,37%), *oryginalny* (4,3%), *zaciekawienie* (1,4%), *ale nie gorszy* (1,4%), *trzeba zobaczyć jaki jest, a potem ocenić jego wartość* (1,47%). W kontekst waloryzacji pozytywnej wpisują się ponadto odpowiedzi 5 respondentów, dla których istotnym kryterium definiowania znaczenia pojęcia innego była empatia. Przyjęcie takiej perspektywy opisu poskutkowało przywołaniem konotacji (7,1%), opisujących emocje i uczucia jednostki uznanej za inną: *alienacja*, *odrzucony*, *sam*, *samotność*, *wyobcowany*. Negatywna deskrypcja innego (*nieufność* – 4,3%) zajmuje pozycję peryferyjną i jest wyrazem powściągliwości w kontaktach z nim.

Trzecim wybieranym przez respondentów (11 – 15,7%) sposobem konceptualizacji innego było uwzględnienie domen semantycznych wyznaczających obszar definiowania omawianego pojęcia, w którym splatają się kryteria o wyższym poziomie uogólnienia. Dla przyjmujących taki tok kategoryzacji *inny* należy do gatunku ludzie (*człowiek* – 4,3%), jego prototypami są obcokrajowcy (*Chińczyk* – 1,4%, *obcokrajowiec* – 1,4%), sąsiedzi (*sąsiad* – 1,4%) i ludzie o odmiennych preferencjach seksualnych (*homoseksualista* – 1,4%), ograniczonej kondycji umysłowej (*chory psychicznie* – 1,4%) oraz o innym kolorze skóry (*kolorowy* – 1,4%, *kolor* – 1,4%).

Godna uwagi jest również struktura aspektowa *obcego*. Analizując podane podczas badania konotacje, dostrzegam, że zostały one przywołane pod wpływem reguł opisu wedle kryterium lokalizacji, relacji społecznych i psychologicznych oraz związków emocjonalnych.

Zaskakujący jest wysoki wskaźnik preferencji 35 (50%) charakterystyk definiujących *obcego*, wygenerowanych najpewniej pod wpływem popularnego gatunku literackiego i filmowego, popularyzowanego również w grach komputerowych, jakim jest science fiction. W związku z tym ze zgromadzonego materiału empirycznego w pierwszej kolejności wyłania się wizja *obcego* – kosmity, postaci fikcyjnej, podróżującej w przestworzach kosmosu, która jest przedmiotem zainteresowania specjalnych służb (*kosmita* – 24,3%, *postać fikcyjna* – 2,8%, *kosmos* – 10%, *statek kosmiczny* – 2,8%, *UFO* – 8,6%, *Archiwum X* – 1,4%). Aspekt przestrzenny referowanego ciągu skojarzeniowego dopełniają, zajmujące zdecydowanie niższe pozycje na liście rangowej, konotacje opisujące obcych jako cudzoziemców (*osoba spoza kraju* – 2,8%, *ktoś zza granicy* – 1,4%).

Znacznie mniej wyraźnie w wygenerowanym przez studentów polu semantycznym *obcego* zaakcentowany został aspekt bliskości społecznej i więzi emocjonalnej. W kontekście tym plasują się asocjaty opisujące *obcego* jako człowieka spoza dalszego lub bliższego środowiska, posiadającego odmienny kolor skóry: *człowiek* (7,1%), *nieznany* (7,1%), *nie nasz* (4,3%) *nie-Polak* (2,8%), *nienależący do danej wspólnoty* (1,4%), *nie mój* (1,4%), *nie z rodziny* (1,4%), *czarnoskóry* (1,4%).

Referowany profil semantyczny uzupełnia 13 różnych wskazań (18,6%) podanych w badaniu pod wpływem oceny relacji z obcym na poziomie psychologicznym. W tej

grupie deskrypcji dominują konotacje zdecydowanie ciężące w kierunku oceny negatywnej (15,7%). Ich uzasadnieniem są przywołane pod wpływem bodźca *obcy* negatywne emocje i związane z nimi uczucia nieufności, przypisywanie obcemu wrogich intencji i wywoływanego przez niego poczucia zagrożenia: *podejrzany* (1,4%), *niechciany* (1,4%), *niechęć* (1,4%), *wróg* (5,7%), *wrogi* (2,8%), *niebezpieczny* (2,8%). Na przeciwnym biegunie wartościowania dostrzec można jedynie dwie incydentalnie wskazane charakterystyki (2,8%), które mogą sugerować, że w świadomości ich dwóch autorów *obcy*, bardziej niż lęk, budzi zainteresowanie (*ciekawość*, *inspirujący*).

Równie ciekawie przedstawia się struktura aspektowa terminu *wróg*. Przeprowadzona analiza 131 asocjatyw zamieszczonych w *Polskim słowniku asocjacyjnym* (Gawarkiewicz i in., 2008, s. 89) wykazała, że młodzi respondenci, dokonując konceptualizacji zadanego im w badaniu bodźca, wyeksponowali jego cechy składające się na aspekt psychologiczny, społeczno-ideologiczny, przestrzenny i militarny konotacyjnego pola semantycznego zbudowanego wokół słowa „wróg”.

Podział odpowiedzi studentów na powiązane tematycznie klasy pozwala stwierdzić, że choć nie najistotniejszym, to proporcjonalnie dość istotnym (9,4%) dla nich sposobem rozwiązania problemów definicyjnych pojęcia wroga będzie przywołanie słowa *przyjaciel*, które znajduje się na przeciwnym krańcu kontrastownego opisu relacji międzyludzkich.

O ostatecznym kształcie semantycznego profilu wroga zdecydowały jednak dość powszechne studenckie wybory cech, osadzających go w kontekście afektywnych działań przywołujących poczucie lęku i zagrożenia, których efektem jest odczuwana nienawiść. Przyjęcie takiej perspektywy przyniosło rezultat w postaci skonwencjonalizowanego repertuaru konotacji (42,2%), będących opisem intencji i działań wymierzonych przeciwko jednostce lub grupie: *konflikt*, *kłótnia*, *rywalizacja*, *nieprzyjaciel*, *przeciwnik*, *przeciwieństwo*, *rywal*, *intrygant*, *wojna*, *walka*, *atak*, *zdrajca*, *złoczyńca*, *publiczny*, *ojczyzna*, *ojczyzny*. Ten repertuar charakterystyk przypisywany jest wyłącznie człowiekowi, który może być źródłem zagrożenia tak wewnątrz wspólnoty, jak i spoza jej granic. Identyfikacja wroga działającego z zewnątrz przeprowadzona została z przywołaniem starych – i okazuje się, że ciągle jeszcze w pewnym stopniu aktywnych w umysłach nawet młodych Polaków – stereotypów wroga i wyobrażeń o miejscach, z których może nadejść (3,7%): *Niemiec*, *Niemcy*, *III Rzesza*, *Rosjanin*, *za granicą*, *za miedzą*. Doświadczenia osobiste w relacjach interpersonalnych, a także te nabyte w wyniku kontaktu z określonymi instytucjami oraz światopogląd były z pewnością impulsem do incydentalnych, ale bardzo precyzyjnych wskazań (2,4%) kilku wrogów wewnętrznych: *ja sam*, *Iza*, *Janek*, *sąsiad*, *wykładowcy*, *szpital*, *chrześcijaństwo*, *diabeł*, *szatan*, *piekło*, *wódka*.

Na wartościujące modelowanie figury wroga wywarła wpływ zdecydowanie negatywna waloryzacja skutków działań przez niego podejmowanych, charakterystyka emocji i uczuć, jakie takie działania wywołują, oraz opis form aktywności tych, którzy stają w jego obliczu (31,1%): *zniszczyć*, *zabić*, *śmierć*, *zagłada*, *zniszczenie*, *ogień*, *zło*, *niebezpieczeństwo*, *zagrożenie*, *strach*, *niepokój*, *lęk*, *ból*, *ty*, *kłęska*, *nienawiść*, *nienawidzić*, *złość*, *gniew*, *niechęć*, *zemsta*, *bić*, *bić się*, *broń*, *bunt*, *obrona*, *okop*, *szabla*.

## Wnioski

Wyniki analizy zgromadzonego przeze mnie materiału empirycznego wykazują, że studenci poproszeni o zdefiniowanie pojęcia innego za pomocą jednego słowa lub zwrotu najczęściej przywoływali ze swojej pamięci konotacje plasujące się w spektrum aspektu społeczno-psychologicznego, ze szczególnym uwzględnieniem deskrypcji dystansu społecznego i kulturowego, z uwzględnieniem opisu pozytywnie wartościującego.

Wygenerowany w tym samym badaniu obraz *obcego* zawiera liczne charakterystyki, z pomocą których studenci wyraźnie zaakcentowali konieczność uwzględnienia w jego polu semantycznym odniesień do literatury i filmów, których bohaterami są istoty pozaziemskie. Na tle takich odpowiedzi charakterystyka obcego opierająca się na deskrypcjach identyfikujących go z perspektywy jego przynależności narodowej bądź środowiskowej ma znaczenie drugorzędne.

Na utrwalone w świadomości respondentów wyobrażenia o *wrogu* składają się ciążące zdecydowanie ku deskrypcji pejoratywnej konotacje, przy których użyciu respondenci opisywali efekty jego działań tak w kwestii zauważalnych szkód wyrządzonych przeciw dobrom materialnym, jak wywołanych w związku z tym negatywnych emocji i traumy, ale też drogą nazwania działań, które należy podjąć, żeby mu się przeciwstawić.

W moim przekonaniu podjęte w opracowaniu zagadnienie wymaga ciągłych aktualizacji. Jak wskazywałem wyżej, dokonywana przez człowieka percepcja świata i ludzi zgodnie z regułami podziału na swoich/nieswoich jest typowym i koniecznym dla samoidentyfikacji, ale też uzależnionym od kontekstu zabiegiem poznawczym. Ta ludzka skłonność bywa wykorzystywana w działaniach propagandowych. Szczególnie zauważalną cechą języka propagandy politycznej jest powszechność użycia leksemów nacechowanych negatywnie i ciążących w kierunku oceny pejoratywnej charakterystyk wartościujących. Takie zabiegi retoryczne bywają używane w celu zdyskredytowania konkurentów. Moim zdaniem niepokojący jest wzrost frekwencji w debacie publicznej określeń stygmatyzujących, stereotypizujących i dyskryminujących, których celem jest odczłowieczenie jednostek i całych grup etnicznych lub kulturowych. Co ważniejsze, znajdują one swoich odbiorców, czego dowodem może być wskaźnik poparcia Rosjan dla wojny w Ukrainie. Moim zdaniem istotne dla rozważań o przyczynach takiego stanu rzeczy może być odkrywanie sensów przekazywanych w dyskursie rosyjskim. Już wstępne moje analizy (tekst z wyczerpującym opisem planuję skierować do publikacji w najbliższym czasie) upoważniają do stwierdzenia, że od lat mentalnie przygotowywano Rosjan do odnalezienia uzasadnienia dla takich działań. Wypowiedzi polityków przekazywane przez media, a nawet opracowania naukowe zawierają m.in. opisy i oceny deprecjonujące język i kulturę ukraińską, dehumanizujące tak mieszkańców, jak i elity Ukrainy, wskazujące Ukrainę jako poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa Rosji. Podawane w tym kontekście silnie negatywnie nacechowane charakterystyki przenikają do aktywnego repertuaru leksykalnego Rosjan i wpływają na ich oceny i postawy. Zbadanie tych relacji jest nie tylko wyzwaniem lingwistycznym, w moim przekonaniu może też być ważnym udziałem w przeciwdziałaniu mechanizmom dyskryminacji etnicznej lub kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Baran, M. i Boski, P. (2016). Czy „Inny” zawsze musi być obcy? Wpływ dystansu kulturowego na postawy etnicznych Polaków wobec osób czarnoskórych i ich kategoryzację. *Psychologia Społeczna*, 11(2)37, 136-159.
- Bartmiński, J. (2006). Zmiany w rozumieniu nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. W: J. Bartmiński, *Język. Wartości. Polityka. Zmiany w rozumieniu nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych* (s. 8-35). Wydawnictwo UMCS.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna* (J. Bauman, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butler, J. (2011). *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania* (A. Czarnacka, tłum.). Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Fleischer, M. (2003). *Polska symbolika kolektywna*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Gadamer, H.-G. (1976). Hermeneutyka (B. Baran, tłum.). *Życie i Myśl*, 4, 137-150.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Dziedzictwo Europy* (A. Przyłębski, tłum.). Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja.
- Gawarkiewicz, R. (2011). *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy. Polacy – Niemcy – Rosjanie*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gawarkiewicz, R. (2020). Polsko-, niemiecko- i rosyjskojęzyczny obraz „innego” i „obcego”. Analiza porównawcza pól asocjacyjnych. *Studia Rossica Posnaniensia*, 45(2), 147-162.
- Gawarkiewicz, R., Pietrzyk, I. i Rodziewicz B. (2008). *Polski słownik asocjacyjny z suplementem*. PRINT Group.
- Jarymowicz, M. (2003). O utajonych przejawach atrakcyjności i awersyjności podobieństw JA – INNI. *Przegląd Psychologiczny*, 46(3), 237-252.
- Karwatowska, M., Litwiński, R. i Siwiec, A. (red.). (2018). *Obcy/Inny – propozycje aplikacji pojęciowych*. Wydawnictwo UMCS.
- Nowicka, E. (1990). Swojskość i obcość jako kategorie socjologicznej analizy. W: E. Nowicka (red.), *Swoi i obcy* (s. 5-53). Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obecność kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturową a stosunkiem do obcych*. Wydawnictwo KUL.
- Waldenfels, B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego* (J. Sidorek, tłum.). Oficyna Naukowa.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





***Obcy, inny czy swój? Jak przedstawieni są cudzoziemcy  
w podręczniku do nauki języka polskiego i kultury polskiej  
„Po polsku po Polsce”?  
The Stranger, The Other or Ours? How Are Foreigners  
Presented in the Polish Language and Culture Textbook  
„Po polsku po Polsce”?***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The article aims at recreating the images of foreigners who appear as protagonists in a contemporary textbook for teaching Polish as a foreign language *Po polsku po Polsce*. The images are highlighted in the aspect of the protagonists' experiencing an encounter with Polish culture and recognizing their situation in it in terms of the stranger / the other – ours.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The concept of a cultural gap is adopted as a criterion for recognizing the foreigners' situation understood in terms of the stranger/ the other – ours. The research method is an analysis of the heroes' statements, which contain information and convey their judgements and, as a result, make it possible to conclude about the occurrence of cultural distance.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The process of argumentation is subordinated to the presentation of particular aspects of the characters' image. Subsequently, the following are analyzed: eating habits, ways of spending free time, attitudes towards one's own ethnic identity, towards the Polish language, Polish history and culture.

**RESEARCH RESULTS:** Foreigners are presented in the textbook in a way that minimizes their initial distance from Polish culture to the possible extreme. They relate to it very positively or even enthusiastically, they identify with it and find themselves in it as ours.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** Creating a foreign protagonist appearing in a textbook for teaching a foreign language as a person who from the very beginning adapts flawlessly to a new culture does not support students' efforts to find their own space in it, nor does it support a teacher in developing students' intercultural sensitivity. The future textbook authors should pay attention to this aspect.

→ **KEYWORDS:** STRANGER, OTHER, OURS, TEXTBOOK, TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Sugerowane cytowanie: Badyda, E. (2023). Obcy, inny czy swój? Jak przedstawieni są cudzoziemcy w podręczniku do nauki języka polskiego i kultury polskiej *Po polsku po Polsce?* *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 57-66. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.07>

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest odtworzenie obrazu cudzoziemców będących bohaterami współczesnego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego i kultury polskiej *Po polsku po Polsce* w aspekcie ich przeżywania spotkania z polską kulturą i rozpoznania w niej swojej sytuacji w kategoriach obcy/inny – swój.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Za podstawę rozpoznania sytuacji cudzoziemca w świecie polskiej kultury rozumianej w kategoriach obcy/inny – swój przyjęto pojęcie dystansu do niej. Metodą badawczą jest analiza wypowiedzi bohaterów, które zawierają informacje o nich i przekazują ich sądy, a w rezultacie pozwalają wnioskować o istniejącym dystansie kulturowym.

---

---

**PROCES WYWODU:** Wywód podporządkowany jest przedstawieniu poszczególnych aspektów wizerunku bohaterów. Kolejno analizowane są: obyczaje żywieniowe, sposób spędzania wolnego czasu, stosunek do własnej tożsamości etnicznej, do języka polskiego, historii i kultury polskiej.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Cudzoziemscy bohaterowie podręcznika przedstawieni są w sposób, który niemal niweluje ich wyjściową odległość od kultury polskiej. Odnoszą się oni do niej bardzo pozytywnie lub entuzjastycznie, identyfikują się z nią, odnajdując się w niej jako swoi.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Kreowanie cudzoziemskiego bohatera podręcznika do języka obcego jako osoby od początku odnajdującej się w nowej kulturze jako swój nie wspiera studenta w odnajdywaniu własnego miejsca w jej przestrzeni, nie wspomaga też nauczyciela w kształceniu wrażliwości interkulturowej studentów. Warto na ten aspekt zwrócić uwagę przyszłych autorów podręczników.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **OBCY, INNY, SWÓJ, PODRĘCZNIK, NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

## Wstęp

Wprowadzenie postaci cudzoziemca do świata podręcznika przeznaczonego do nauki języka obcego jest uzasadnionym zabiegiem: korzystający z niego obcokrajowcy mają szansę bezpieczniej się poczuć, gdy z jego bohaterem będą się mogli utożsamiać. Znajduje się on bowiem w tej samej sytuacji co oni – podejmujący naukę nowego języka, a poprzez to podróżujący do obszaru nowej kultury. Postać z zewnętrznego w stosunku do niej świata, patrząca nań ich oczami pozwala ujmować go z ich perspektywy, wspólnie oswajać. Podejmowane przez podręcznikowych bohaterów próby porozumiewania się w języku dotychczas obcym i ich zderzenia z nowością są własnym doświadczeniem uczących się. Sytuacja ich jednak, nawet tych, którzy rozpoczynają naukę od samego początku, nie zawsze jest taka sama. Jeżeli sferę kultury wyobrażać sobie jako pewną przestrzeń, studenci mogą wyjściowo zajmować w niej różne miejsca, znajdować się w różnej odległości pomiędzy jej centrum a obszarami peryferyjnymi. Jak w takiej sytuacji

skonstruować postać bohatera, by był im wszystkim bliski, a jednocześnie by podręcznik stał się gościnnym zaproszeniem do świata polskiej kultury? Zaproszeniem tylko, bo cudzoziemiec ma przecież swoją własną tożsamość kulturową i nie musi całkowicie przyjmować świata nowej, którą poznaje: to jego wyborem jest, w jakiej odległości od niej pozostanie, co zaakceptuje, czego się zechce zrzec z własnej. Jaką zatem pozycję bohatera pomiędzy przybliżeniem do tej kultury a oddaleniem należy zachować?

Celem artykułu jest zanalizowanie obrazu cudzoziemców, którzy pojawiają się w podręczniku *Po polsku po Polsce* (Prizel-Kania i in., [2016]) pod kątem ich przeżywania spotkania z polską kulturą i rozpoznawania w niej swojej sytuacji w kategoriach obcy/inny – swój. Interesować mnie będzie, w jakim stopniu autorzy sygnalizują w stosunku do niej dystans poznawczy swoich bohaterów i czy pokazują proces jej osvajania, a co za tym idzie – czy podręcznik ten pomaga w kształtowaniu świadomości interkulturowej, którego postulat jest dziś powszechnie przyjmowany w edukacji językowej (Council of Europe, 2003, s. 96-97; Sobkowiak, 2015; Żydek-Bednarczuk, 2015; Gębal, 2018, s. 154-175; Gębal i Miodunka, 2020, s. 329-335). Zagadnieniu temu nie poświęcano dotąd należytej uwagi<sup>1</sup>. Wybór podręcznika podyktowany jest z jednej strony tym, że jest on opisany jako przeznaczony do nauki zarówno języka, jak i kultury polskiej, z drugiej zaś wynika z tego, że cudzoziemcy są w nim bohaterami stałymi<sup>2</sup>, co powoduje, że wypowiadają się na tyle często, iż daje się odtworzyć ich kulturowy obraz i reakcje na polską kulturę. Nie bez znaczenia jest też to, że podręcznik jest dobrze rozpoznawalny oraz szeroko dostępny (w tym również dla potencjalnych zainteresowanych zamieszkałych za granicą), ponieważ występuje w atrakcyjnej, multimedialnej, bezpłatnej wersji on-line.

## Dystans kulturowy jako wykładnik rozpoznania kontrastu swój – inny/ obcy

Rozpoznawanie kategorii swojskość, obcość, inność ma już dość długą tradycję na gruncie filozofii, kulturoznawstwa i socjologii. Należy jednak zauważyć, że fundująca to rozróżnienie odmienność kultur nie rysuje się dziś tak wyraziście jak niegdyś, za co odpowiedzialne są m.in. ich dyfuzja, globalizacja, ruchliwość społeczna i media masowe (Golka, 2010, s. 62-63). Opozycyjność tych kategorii zmienia więc współcześnie swój charakter i ostry binarny podział pomiędzy swoim i obcym/innym się zaciera, zwłaszcza – na co

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu zajmowano się już samą kreacją postaci w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, lecz w innych aspektach i głównie w odniesieniu do bohaterów polskich. Z koncentrujących się bliżej na ich obrazowaniu można wymienić: Dąbrowska, 1998; Stankiewicz i Żurek, 2010; Nowakowska, 2013; Strzelecka, 2014; Góralczyk-Mowczan, 2015.

<sup>2</sup> Choć cudzoziemcy pojawiają się w podręcznikach do nauki języka polskiego dość często, niewiele z nich wprowadza ich jako stałych bohaterów, na których wypowiedziach spoczywa główny ciężar prezentacji materiału językowego. Prócz poddanych analizie współczesnych podręczników na takiej koncepcji oparta jest też seria *Start* (Dembińska i Małycka, 2013, 2017a, 2017b) oraz *Polski, krok po kroku* (Stempek i in., 2013; Stempek i Stelmach, 2017).

zwraca uwagę Urszula Żydek-Bednarczuk – w sferze glottodydaktyki. Jednakże status obcego w kontaktach międzykulturowych wynika ciągle w naturalny sposób z tego, że jest on przybyszem, kimś mało znanym lub nieznanym, a poczucia tego doświadczają na równi obie strony kontaktu. Na obcego/obcych patrzy się z rezerwą, on sam oscyluje między dystansem a przybliżeniem, obserwuje nowy świat i porównuje z własnym dotychczasowym doświadczeniem, potwierdzając je lub mu zaprzeczając. Negocjując swoją pozycję, definiuje siebie i swoje miejsce na nowo w niekończącym się dynamicznym procesie. Podstawą tego procesu jest poczucie psychicznego, emocjonalnego i intelektualnego dystansu – pomiędzy nim a przybliżeniem rozgrywa się ambiwalencja odczuć obcego. Porozumienie kultur nigdy nie jest całkowite, człowiek zachowuje swój świat. Odmienne światy dają się poznać na zasadzie wspólnego rozumienia, ale nie eliminuje to różnic pomiędzy członkami różnych kultur. Zdaniem Żydek-Bednarczuk dla glottodydaktyki ważne jest właśnie odkrywanie obcości i inności wobec kultury kraju, w którym się przebywa, proces przekształcania relacji w zderzeniu tożsamości własnej i nowej, nabywanej w komunikacji międzykulturowej, redefiniowanie w jej warunkach owej przyniesionej na grunt nowej kultury inności i obcości (Żydek-Bednarczuk, 2015, s. 17-21).

Spośród wielu cech przedstawianych jako kontrastujące dla kategorii *swoi – inni/obcy* (Golka, 2010, s. 174) dla potrzeb niniejszej analizy skoncentruję się, zgodnie z zapowiedzią, na obecności dystansu w podejściu przedstawionych w podręczniku cudzoziemców do nowego środowiska kulturowego. Według Mariana Golki dystans można uznać za kluczowo definiujący to rozróżnienie: *swojskość* to poczucie pełnej i błogiej integracji z osobami, które się zna dobrze, uznaje za podobne sobie i którym się ufa (co naturalnie wiąże się z wystąpieniem poczucia identyfikacji, bezpieczeństwa i emocji pozytywnych), *inność* wyznacza postawa pewnego dystansu wynikająca z poczucia różnic i nieprzynależności do tej samej grupy, zaś *obcość* wiąże się z niepokojem, rezerwą czy nieufnością wobec osób, których się nie zna (Golka, 2010, s. 164). Metodą analizy materiału jest odtwarzanie sposobu kreowania wizerunku postaci na podstawie ich językowych wypowiedzi. Pod uwagę są wzięte informacje i wyrażone wprost sądy bohaterów, które mogą sygnalizować ich stosunek do polskiej kultury i pozwalają wnioskować o istniejącym dystansie kulturowym.

## Kulturowy obraz bohaterów

Bohaterowie omawianego podręcznika to mieszkająca w USA mieszana etnicznie rodzina Rossinich, w której matka jest Polką, a ojciec jest Włochem. Katarzyna wyemigrowała do Stanów po studiach, a jej mąż zamieszkał tam już jako dziecko. Amerykańskie środowisko jest już natomiast rodzime dla ich trojga dzieci: Antka, Julii i Emilki (w wieku 19, 16 i 11 lat). Rossini przybywają do Polski na długie wakacje nie tylko po to, by spotkać się z rodziną matki, lecz przede wszystkim by dzieci i ojciec mogli poznać jej kraj ojczysty.

Nie jest to jednak ich pierwszy kontakt z językiem i kulturą polską. W amerykańskim domu jej wpływ jest dość silny. W rodzinie mówi się co prawda po angielsku, ale operuje

polskimi imionami dzieci (i ojca). Starsze dzieci znają polski z weekendowej szkoły – najstarszy Antek zna go nawet dość dobrze. Najstabilniej po polsku mówi najmłodsza Emilka. Matka wniosła też do swojej rodziny zwyczaje kulinarne – mowa jest o tym, że w domu są często polskie obiady, a Julka umie gotować pierogi. Wiadomo też, że w rodzinie obchodzi się nie tylko urodziny, ale też imieniny. Zarówno dzieci, jak i ich ojciec przyjeżdżają do Polski bardzo dobrze przygotowani na spotkanie z jej atrakcjami i kulturą – mają imponującą wręcz na ich temat wiedzę.

Upodobania kulinarne rodziny są w dużej mierze uniwersalne. Je się wiele powszechnie wybieranych potraw, ale podróżowanie po Polsce ewidentnie wyzwała silną fascynację znaną już polską kuchnią. Dzieci przede wszystkim chcą jeść tradycyjne polskie potrawy: zupę pomidorową, rosół, barszcz z uszkami i żurek. Zdecydowanie ulubionym daniem są pierogi (zwłaszcza ruskie), wybierają też chętnie naleśniki, kotlet schabowy, gołąbki, bigos i wręcz fascynują się możliwością spróbowania osobliwości regionalnych, takich jak kluski śląskie, kartacze, sękacz czy obwarzanki. Manifestują wobec nich swoją postawę emocjonalną: „Nigdy nie zapomnę klusek śląskich”, „Na Podlasiu wszystko smakuje bardzo dobrze”. Ich ojciec wybiera w zasadzie tylko polskie dania, co więcej – podkreśla swój wybór kulturowy, niejako dając dzieciom przykład („Mam ochotę na tradycyjne polskie jedzenie – bigos, żurek, pierogi ruskie, a na deser szarlotkę”; „Ja dziś będę tradycyjnym Polakiem, więc dla mnie żurek z kiebasą i jajkiem...”). Chociaż rodzina w czasie podróży po Polsce jada głównie w restauracjach, dowiadujemy się, że w Stanach często gotuje się w domu, zakupy spożywcze zaś robi codziennie, odwiedzając rano sklepy i rynek (Prizel-Kania i in., [2016], s. 25, 34-36, 39, 57, 60, 67, 94, 96-97, 100, 104, 112, 120, 135-140, 158-159, 162, 164, 169-170). W aspekcie kulinarnym dystans poznawczy nigdy więc nie istniał (dzieci), zaś osoba, która go może w przeszłości doświadczyła (ojciec), jest w tym względzie najbardziej propolska. Rodzina jest całkowicie włączona w polską kulturę kulinarną, a pobyt w Polsce jest tylko świetną okazją, by się nasycić kuchnią polską w całej jej różnorodności.

Sposób spędzania przez rodzinę wolnego czasu i zainteresowania jej członków są w większości kulturowo nienacechowane. Zwraca jednak uwagę jedno z zainteresowań – przy okazji pewnej rozmowy dowiadujemy się, że nowojorska rodzina chętnie spędza weekendy na wycieczkach rowerowych, jeździ wówczas nad jezioro lub do lasu, w którym dzieci bardzo lubią zbierać grzyby (Prizel-Kania i in., [2016], s. 22, 25, 27-28, 30, 38, 43-45, 54, 57, 60, 66, 73-74, 85-86, 88, 90, 92, 109, 120, 127, 138, 140, 142-144, 147-149, 155, 157, 169).

W obrazie cudzoziemskich bohaterów *Po polsku po Polsce* bardzo silnie rysuje się ich stosunek do kultury polskiej. W przypadku dzieci należy go czytać na tle ich mieszanej tożsamości narodowej. Są one początkowo pod tym względem nie do końca zdefiniowane. Krótko po przyjeździe do Polski wyraża się to w wypowiedzi Julii, która pytana przez nowo poznanego kolegę, czy jest Amerykanką, odpowiada: „I tak, i nie. Moja mama jest Polką, a tata jest z Włoch, ale mieszkamy w Ameryce”. O swoją tożsamość narodową pyta też matkę najmłodsza Emilka, a wówczas otrzymuje odpowiedź wyznaczającą jako jej kryterium kraj urodzenia. Widocznie jednak nie zgadza się to całkowicie z jej

odczuciami, bo dzieli się z matką wnioskiem: „Więc jesteś Polką i Amerykanką, a tatuś jest Amerykaninem i Włochem”. Podróż po Polsce wpływa na samoświadomość kulturową dzieci, dystans dość szybko zniesiony jest całkowicie, czego świadectwem jest wyznanie Julii: „Teraz czuję, że jestem też Polką” (Prizel-Kania i in., [2016], s. 28, 54-55, 89, 90).

Na zrodzenie się tego poczucia w bardzo dużej mierze wpływa zanurzenie się w doświadczeniu językowym. Zarówno u dzieci, jak i ojca wakacje w Polsce wyzwalały prawdziwą eksplozję zainteresowania językiem polskim. Nauka polskiego jest dla dzieci jednym z większych źródeł radości, szczególnie dla Emilki, która wprost wyznaje, że uwielbia uczyć się polskiego i wyraża swój entuzjazm: „Cieszę się, że jesteśmy w Polsce! Codziennie mogę mówić po polsku!”. Dzieci gorliwie się uczą języka, ćwiczą go między sobą, razem powtarzają, rozmowy po polsku należą do ich codziennego planu dnia. Interesują się gramatyką i sporządzają własne słowniczki, Emilka pisze po polsku pamiętnik z podróży. Manifestują swój stosunek do polskiego na wiele sposobów, na przykład Antek w ikonicznym wizerunku na kartach podręcznika najczęściej występuje w koszulce z napisem KEEP CALM AND LEARN POLISH. Wykazują świadomość wagi kulturowej tych działań – Julia z dumą chwali się nauczycielce, że codziennie mówi, czyta i pisze po polsku, Antek, który chce zostać w Polsce na studia, zapisuje się w Krakowie na intensywny kurs języka, a zakwaterowanie w akademiku wybiera, uzasadniając to okazją do doskonalenia języka: „będę mógł cały czas ćwiczyć język polski”. Zapal dzieci podsycia ich ojciec, który wraz z nimi codziennie uczy się nowych słów i motywuje je pochwałami: „Brawo! Uczysz się mówić po polsku! To bardzo ważne!”, „Chyba muszę wziąć u ciebie kilka lekcji polskiego” (Prizel-Kania i in., [2016], s. 9, 14, 18, 20, 22, 24-25, 27, 30, 44, 55, 57, 77, 78, 122, 138, 153-154, 158, 168, 170).

Jeszcze silniej wyeksponowana jest w podręczniku fascynacja bohaterów historią i kulturą Polski. Szczególna rola przypada tu Ludwikowi, który manifestuje w tej kwestii wiedzę, jakiej mógłby mu pozazdrościć niejeden Polak, i przyjmuje na siebie rolę przewodnika po kraju. To głównie on planuje program zwiedzania miast, wizyty w muzeach, cele wycieczek, a w wielu miejscach wciela się w rolę przewodnika turystycznego, błędnie rozpoznając widziane po raz pierwszy budynki (np. Collegium Maius w Krakowie), wskazując na atrakcje odwiedzanych miejsc (np. Aleję Gwiazd w Łodzi) i charakter regionów (np. ekologiczny Podlasia), dzieląc się ciekawostkami (np. informacją o liczbie schodów w Pałacu Kultury i Nauki czy o zasadzie nadawania imion żubrom w Puszczy Białowieskiej). Promocję kultury i historii Polski traktuje jako realizację misji świadomego kształtowania kulturowych postaw dzieci. Ujawnia swój stosunek emocjonalny i utrwała wartościowanie: „Zawsze chciałem zwiedzić Łódź”, „Pamiętacie, mamy jeszcze w planie Zamość. Bardzo mi zależy, żeby zobaczyć to miasto”, „Tak długo czekałem na ten moment! Podkarpacie to naprawdę piękny region, szczególnie Bieszczady”, „Wczoraj cały dzień zwiedzaliśmy piękny Zamek w Łańcucie, a na jutro zaplanowałem...”, podsuwa ocenę historycznej wagi odwiedzanych miejsc: „A wieczorem jedziemy zobaczyć pola Grunwaldu. To ważne historyczne miejsce”, „A po obiedzie musimy zobaczyć jeszcze jedno ważne miejsce – cmentarz żydowski, bo to jest jeden z największych takich

cmentarzy w Europie”. Można ocenić, że w Polsce nie tylko się odnajduje, ale wręcz czuje się jak we własnym kraju. Podobnie zresztą dzieci, które wcale nie potrzebują zachęty do poznawania Polski i w gorliwości jej poznawania nie ustępują ojcu, chłonąc ją z entuzjazmem. Są do kulturowej podróży doskonale przygotowane, a swoją wiedzę uzupełniają na bieżąco, studiując przewodniki i z uwagą zapamiętując szczegóły. Tak samo jak ojciec są spragnione atrakcji Polski i na nie czekają (np. na wrocławskie krasnale), rozpoznają od razu zabytki i postaci historyczne (np. pomnik Kopernika w Toruniu, Barbakan i Bramę Floriańską), wiedzą, co należy do atrakcji miejsc, które odwiedzają, nie tylko tych najpopularniejszych. Na przykład wiedzą wcześniej o krakowskim Muzeum „Podziemia Rynku”, historii i centralnych miejscach Nowej Huty. Na niektóre wycieczki, przykładowo do zamku w Mosznej, wybierają się nawet bez rodziców, z własnej inicjatywy. Znają różne szczegóły, na przykład Antek wie, ile jest schodów w Kopalni Soli w Wieliczce i na wieży mariackiej, jakie nazwy mają krakowskie akademiki, Julia orientuje się w starej tradycji „Wierzyńka”. Mają ukształtowany silnie pozytywny stosunek emocjonalny do polskich atrakcji historycznych i geograficznych („Niedługo będziemy w Książu. Bardzo chcę zobaczyć ten zamek, o którym opowiadałeś” – pisze do kolegi Antek) i wartościowanie („Widzieliśmy słynny Nikiszowiec”; „Nie bez powodu nazywają Zamość perłą renesansu”; „Teraz jesteśmy w Bieszczadach – to piękne polskie góry”).

Dzieci są już bardzo dobrze zanurzone w kulturę literacką i artystyczną Polski. Właściwie znajdują się, w sferach odpowiednich dla swojego wieku, w jej centrum podobnie jak polscy rówieśnicy. Reymont i jego dorobek literacki, Rej, Sienkiewicz, Nagłowice czy Oblęgorek nie pojawiają się w ich świadomości dopiero teraz. „Bolek i Lolek”, Studio Filmów Rysunkowych w Bielsku-Białej, „Koziołek Matołek”, prace Beksińskiego, polski film w kinie należą do ich doświadczenia i przywiezionego do Polski, i aktualnie przeżywanego. Znają też słynnych Polaków i ich biografie (np. Kopernika, Jana Pawła II).

Polskę akceptują nawet w wymiarze kultury konsumenckiej – dla swoich znajomych z Ameryki dzieci kupują nie odpowiadające gustom młodzieżowym prezenty, lecz biżuterię ze srebra i bursztynu.

Aklimatyzacja kulturowa rodziny Rossinich w Polsce jest całkowita, a akceptowanie jej kultury bez dystansów – nie znajdują się już oni w żadnej odległości od jej centrum. Antek manifestuje to zewnętrznie poprzez włączenie do swojej garderoby koszulki z napisem „I ❤️ Poland”. Intensywnie przeżywana swojskość znajduje bezpośredni wyraz w słowach Julii z maila do nauczycielki: „Czuję się tu jak w domu”. Wiadomo też, że pobyt w Polsce nie stanie się kulturowym doświadczeniem zamkniętym w czasie, utrwalałym tylko w pamiętnikach i mailach. Robione przez dzieci zdjęcia mają nie tylko utrwalać historię własnej rodziny, galeria ta powstaje z zamysłem zaprezentowania jej koleżankom i kolegom w Ameryce. Skutek wszelako jeszcze dalej sięga w przyszłość – dla Antka, który właśnie ukończył w Stanach szkołę średnią, Polska ma stać się przyszłym miejscem studiów, przy czym jego decyzja o tym nie jest podjęta tylko pod wpływem bieżących emocji – studia rozpocznie dopiero za rok, a wcześniejszy częściowo spędzi w Polsce, doskonaląc język. Nie chciałaby jej opuszczać też i Julia, która z zazdrością patrzy na brata (Prizel-Kania i in., [2016], s. 8, 25, 27, 70, 72, 78, 82-83, 87-88, 95-96,

99-100, 110, 112, 119, 120, 122, 125, 132, 136-138, 140, 150, 152, 154, 158-159, 162-165, 168, 170).

Warunkujący opozycję swój – inny/obcy dystans rodziny wobec polskiego środowiska i kultury jest już wyjściowo niemal całkowicie zniesiony we wszystkich aspektach, a nawet można mówić o rozbieżności o przeciwnym kierunku – amerykańska rodzina jest tak gorliwie propolska, że aż odbiega w tym od polskiego środowiska, które własną kulturę zapewne przyjmuje w naturalny sposób. W zarysowanym w podręczniku obrazie Rossinich obecne są też wątki pochodzące z rodzimej kultury ojca, czyli włoskiej, są one jednak dużo słabiej zaznaczone (Antek zna język ojca, bo przez rok chodził w Stanach do włoskiej szkoły, okres, który dzieli go od podjęcia studiów, chce poświęcić nie tylko na pobyt w Polsce, ale też wyjazd do Włoch, ponadto wiadomo, że rodzina uwielbia również kuchnię włoską, a sam ojciec, o czym jednak wspomina się zupełnie marginalnie, zachował upodobania do włoskich butów i piosenek). Natomiast zupełnie nie widać w życiu rodziny wpływów kultury kraju, który rodzice wybrali na swoje miejsce życia i który jest rodzimy dla ich dzieci. Można więc raczej postawić pytanie, jak się w niej odnajdują i definiują. Jako obcy? Inni? Bo chyba nie swoi (Prizel-Kania i in., [2016], s. 39, 47, 57, 60, 80, 85, 96, 110, 138, 149, 164, 168, 189).

## Wyniki analizy

Cudzoziemcy będący bohaterami omawianego podręcznika znajdują się wyjściowo w pewnej przybliżonej odległości od polskiej kultury – nie jest to pierwsze z nią zetknięcie, ponieważ kształtowani są częściowo przez modele kulturowe, które do życia amerykańskiej rodziny wniosła pochodząca z Polski matka. Jednak bardzo wyraźnie zarysowani są w sposób ujawniający, że już od samego początku pobytu w Polsce ich dystans kulturowy jest całkowicie zniesiony. Nie widać tu aspektów, w których kultury się zderzają, negocjują, nie dostrzegamy zdziwienia bohaterów czy refleksji nad innością, wahań co do wyborów. Bohaterowie podręcznika przyjmują kulturę polską w sposób całkowicie akceptujący, wręcz z niesłabnącym entuzjazmem, i bardzo płynnie wchodzą w jej modele. Nie widać śladów procesu jej osvajania. Można ocenić, że całkowicie odnajdują się w polskim środowisku kulturowym, przeżywając w nim niezakłócone niczym poczucie swojskości.

## Wnioski

Trzeba pamiętać, że budowanie postaci bohatera podręcznika podlega pewnym konwencjom i jest w dużej mierze służebne wobec szczegółowych zadań podręcznika mającego uczyć języka obcego (na przykład wprowadzenia określonych sytuacji komunikacyjnych, słownictwa), co prawdopodobnie czytelne jest też dla korzystających z niego studentów. W przypadku analizowanego podręcznika, który za cel sobie jednocześnie



stawia intensywne zaprezentowanie i promocję polskiej kultury, tym bardziej oczywiste jest, że jej realia należy wbudować w fabułę i wypowiedzi bohaterów. Jednak niezależnie od tego, wartością jest także wykreowanie cudzoziemskiego bohatera, które pomoże uczącym się odnajdywać własne miejsce w przestrzeni nowej kultury, zbudowanie go jako postaci, z której doświadczeniem będą się oni mogli choć w części utożsamiać. Z przedstawionej analizy wynika, że w omawianym podręczniku takie wsparcie nie jest zbyt mocne. Studenci nie otrzymują przekazu, że w polskiej kulturze jest miejsce dla cudzej inności, w zamian mogą odnosić wrażenie, że aby zostać w tej kulturze zaakceptowanym, należy stać się jej żarliwym orędownikiem, podobnie jak przedstawieni bohaterowie. Z całą pewnością nie wspomaga to w działaniach nauczyciela, który zgodnie z postulatami współczesnego modelu nauczania języków obcych chciałby realizować zadania kształcenia świadomości interkulturowej swoich cudzoziemskich studentów. Tworzenie podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego jest niewątpliwie bardzo trudnym zadaniem, ale autorom kolejnych z pewnością warto zwrócić uwagę na to, by postarali się i o ten aspekt zadbać.

#### BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. [https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ\\_Europejski-System-Opisu.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf)
- Dąbrowska, A. (1998). Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów). W: J. Anusiewicz i J. Bartmiński (red.), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne* (s. 278-295). Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2013). *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A1*. Klub Dialogu.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2017a). *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A0*. B.w.
- Dembińska, K. i Małycka, A. (2017b). *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A2*. START Kamila Dembińska, Agnieszka Małycka.
- Gębal, P.E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P.E. i Miodunka, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA. <http://hdl.handle.net/10593/14274>
- Góralczyk-Mowczan, P. (2015). Porównanie wizerunku polskiej rodziny wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ze współczesnymi polskimi realiami. W: M. Gaze i P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3* (s. 195-208). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://hdl.handle.net/11089/17719>
- Nowakowska, M.M. (2013). Polak i Polska w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego w konfrontacji z postrzeganiem tychże przez Słoweńców. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 20, 141-147. <http://hdl.handle.net/11089/4510>

- Przel-Kania, A., Bucko, D., Majcher-Legawiec, U. i Sowa, K. [2016]. *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. <https://www.popolskupolsce.edu.pl/>
- Sobkowiak, P. (2015). *Interkulturowość w edukacji językowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/22012/1/Sobkowiak\\_interkulturowosc\\_2015\\_internet.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/22012/1/Sobkowiak_interkulturowosc_2015_internet.pdf)
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2010). Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17, 495-505. <https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/9714/55-stankiewicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stempek, I., Stelmach, A., Dawidek, S. i Szymkiewicz, A. (2013). *Polski, krok po kroku. Poziom 1*. polish-courses.com
- Stempek, I. i Stelmach, A. (2017). *Polski, krok po kroku. Poziom 2*. polish-courses.com
- Strzelecka, A. (2014), Językowy obraz Polaków w podręcznikach „Polski, krok po kroku”. W: M. Gaze i K. Kubacka (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 2* (s. 97-105). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://dx.doi.org/10.18778/7969-123.4.13>
- Żydek-Bednarczyk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://core.ac.uk/download/pdf/197748359.pdf>

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



***O sytuacjach granicznych w nauczycielskiej codzienności.  
Przypadek podejmowania decyzji  
On Boundary Situations in a Teacher's Reality:  
The Case of Making Decisions***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the paper is to present boundary situations experienced by teachers in school everyday reality while making decisions relating to education.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** In this text I focus on the issue: Which educational events that require taking decision do teachers give the meaning of boundary? Empirical data comes from focus interviews carried out with teachers and from an overview of existing data – teachers' portfolios. In the analysis of this data I apply qualitative methods of text analysis.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The paper opens with a short reconstruction of the notion of boundary situations and the theory of decisions, combined with each other in the process of education and upbringing. In the part describing the empirical studies I outline the categories of meanings unravelled during the data analysis as assigned by teachers to their experiencing of boundaries while making decisions regarding everyday work with students.

---

**RESEARCH RESULTS:** In the case of decision taking, teachers experience such boundary situations: (1) oppressiveness of the school environment, generated by educational law, (2) adversities arising in social relations; (3) helplessness constructed at grassroots by the subject. These options are not separable, and the effects of experiencing them may have either a destructive impact on pedagogues or motivate them to develop professionally and to expand their autonomy.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS:** Experiencing boundaries in a teacher's job is as common as eliciting independent pedagogical self-reflection, which calls for: (1) realising the situation occurring as a boundary one; (2) devising an effective strategy of overcoming it; (3) undertaking a real action. Although it is risky, it is conducive to autonomic causality and transgression.

---

→ **KEYWORDS:** **BOUNDARY SITUATIONS, TEACHER'S DECISION, EDUCATION AT SCHOOL**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji granicznych doświadczanych w szkolnej codzienności przez nauczycieli podejmujących decyzje z zakresu edukacji.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** W opracowaniu skupiam się na problemie: Którym zdarzeniom edukacyjnym wymagającym podjęcia decyzji nauczyciele nadają znaczenie granicznych? Dane empiryczne pochodzą z wywiadów fokusowych przeprowadzonych z nauczycielami oraz z przeglądu danych zastanych – portfolio nauczycieli. W analizie tych danych stosuję jakościowe metody analizy tekstu.

---

**PROCES WYWODU:** Artykuł otwiera krótka rekonstrukcja koncepcji: sytuacji granicznych oraz teorii decyzji, powiązanych ze sobą w procesie kształcenia i wychowania. W części opisującej badania empiryczne przybliżam – wyłonione podczas analizy danych – kategorie znaczeń nadawanych przez nauczycieli doświadczaniu przez nich graniczności podczas podejmowania decyzji dotyczących codziennej pracy z uczniami.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** W przypadku decydowania nauczyciele jako sytuacji granicznych doświadczają: (1) opresywności środowiska szkolnego generowanej przez prawo oświatowe, (2) przeciwieństw powstających w relacjach społecznych; (3) bezradności konstruowanej oddolnie przez podmiot. Te opcje nie są rozłączne, a skutki ich doznawania mogą na pedagogów oddziaływać destrukcyjnie bądź mobilizować ich do rozwoju w zawodzie i do poszerzania autonomii.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Doświadczanie graniczności jest w pracy nauczyciela z uczniami elementem powszednim i skłaniającym do podejmowania samodzielnie pedagogicznej autorefleksji, która wymaga: (1) uświadomienia sobie zaistnienia sytuacji jako granicznej; (2) opracowania skutecznej strategii jej przekroczenia; (3) podjęcia realnego działania. Choć jest ono ryzykowne, sprzyja autonomicznemu sprawstwu i transgresji.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SYTUACJE GRANICZNE, NAUCZYCIELSKIE DECYZJE, EDUKACJA W SZKOLE

## Wstęp

Z perspektywy zewnętrznego obserwatora codzienne życie nauczycieli może wydawać się wypełnione banalnością powtarzalnych schematów podejmowanych przez nich działań, które nie zmieniają się w ciągu dni, a nawet lat z racji cykliczności roku szkolnego i konwencjonalności treści nauczanych zgodnie z wytycznymi podstawy programowej, realizowanymi w niewiele zmieniającej się scenografii szkoły i klasopracowni. Dzień jak co dzień – szablonowy, przewidywalny w swej monotonii, z czasem prowadzący pedagogów ku nieuchronnej rutynie (Sztompka, 2008, s. 33).

Jednak w tej powszedniości mają miejsce zdarzenia, które wytrącają ich z nużącej jednostajności działania, a do takich należą przypadki podejmowania decyzji dotyczących kształcenia lub wychowania – jak się okazuje nie tak sporadyczne, gdyż w ciągu

dnia mające miejsce nawet około tysiąca razy (Niemierko, 2013, s. 13-15). Choć z racji ich częstotliwości doświadczenie sytuacji granicznych przez decydujących jest wysoce prawdopodobne, problematyka ta nie jest rozpatrywana w znanych mi publikacjach. Stąd celem niniejszego opracowania staje się rozpoznanie tych zdarzeń edukacyjnych wymagających od nauczycieli podjęcia decyzji, którym nadają znaczenie granicznych.

## Teoretyczne przesłanki prowadzonego badania

Karl Jaspers (2018), opisując sytuacje graniczne, określa je jako doświadczane przez człowieka wówczas, gdy wybiera między dwiema bliskimi mu wartościami bądź gdy podejmuje fundamentalne (w kontekście choroby lub śmierci) decyzje egzystencjalne. Kontynuację tej myśli można znaleźć u Hansa-Georga Gadamera, stwierdzającego, że każdy przypadek rozpoznania granicy między tym, co wartościowane dodatnio, a tym, co wartościowane ujemnie, wymaga decyzji o zabarwieniu moralnym bądź etycznym i w tym sensie stanowi sytuację graniczną (2004, s. 399, 400). Cechuje ją splot okoliczności, który wybija z rutyny życia codziennego oraz powoduje niemożność poradzenia sobie z nią w sposób prosty lub nawykowy. Uświadomienie sobie przez podmiot bezsilności implikuje doświadczenie niespójności tożsamości i choć te reakcje mijają, wspomnienie sytuacji granicznej zostaje zapisane w jego pamięci (Abriszewski, 2005, s. 79). Doznanie graniczności jest dla jednostki wyzwaniem, wobec którego może przyjąć jedną z postaw:

- oddalić się od niej: uciec, nie zauważyć lub dostrzeższy – zbagatelizować;
- podjąć próbę pokonania granicy z nadzieją na odsłonięcie ukrytego za nią oblicza świata oraz poznanie samego siebie; pogłębiająca się autorefleksyjność ma charakter twórczy i prowadzi do transgresji (Podrez, 2007, s. 47);
- z rozmysłem nie przekraczać granicy, lecz wycofać się w obszar oswojony i pozornie bezpieczny (Piecuch, 2007, s. 39, 45).

Okolicznością sprzyjającą zaistnieniu sytuacji granicznych mogą być podejmowane przez człowieka decyzje, przy czym przyjmuje się, że wybierając opcję najlepszą lub najbardziej słuszną, ma on wystarczającą wiedzę o przedmiocie decyzji (Flajsok i in., 2013, s. 45). Rozstrzygnięć dokonuje w różnych warunkach:

- pewności gwarantowanej argumentacją o proweniencji formalno-prawnej lub skodyfikowanej;
- ryzyka stojącego za opcją ustalaną oddolnie, zazwyczaj przez grupę, która bagatelizuje efekty negatywne, a wyolbrzymia pożądane;
- całkowitej niepewności wynikającej z niewystarczającej wiedzy na temat przedmiotu decyzji, czynników losowych zaburzających proces decyzyjny lub ewentualnych nowych decydentów (Tyszka, 2010, s. 25; Woźniak, 2013, s. 17).

Skoncentrowanie się w badaniach własnych na decyzjach podejmowanych przez nauczycieli w procesie edukacji skłania do zwrócenia szczególnej uwagi na te ich aspekty, które dotyczą formułowania celu, doboru treści, wyboru metod pracy

z uczniami, jej przebiegu i spodziewanych efektów. Z perspektywy paradygmatów pedagogiki każdy z przywołanych powyżej elementów kształcenia i wychowania przyjmuje inną formę, co jest pochodną doboru zróżnicowanych założeń zaczerpniętych z ontologii, epistemologii, aksjologii i antropologii (Klus-Stańska, 2018, s. 45). I tak w przypadku paradygmatów: (1) obiektywistycznych dominuje orientacja na wdrażanie, (2) interpretatywno-konstruktywistycznych – na wspieranie procesu rozwoju ucznia, (3) transformatywnych – na włączanie go do krytycznego angażowania się (Gołębniak, 2019; Klus-Stańska, 2018). Paradygmaty, wybierane przez nauczycieli w sposób nie zawsze uświadomiony (Jaworska-Witkowska i Kwieciński, 2011, s. 19), znajdują odzwierciedlenie w sposobach decydowania.

## Zarys metodologii badań własnych

Badania empiryczne były zorientowane na problem: Którym sytuacjom związanym z podejmowaniem decyzji nauczyciele nadają znaczenie granicznych? Zostały zrealizowane w ramach strategii jakościowej, w dwóch etapach. Na pierwszym (badania zasadnicze) w poznaniu dydaktycznych doświadczeń nauczycieli pomocna była metoda wywiadów fokusowych przeprowadzonych w dwudziestu grupach (po jednej w każdej z placówek: dziesięciu szkołach zawodowych i technikach, dziesięciu gimnazjach i szkołach podstawowych woj. pomorskiego). Punktem wyjścia były rozmowy o zawodowych sukcesach i porażkach uczestników spotkań, pogłębiane pytaniami o decyzje i wybory przez nich dokonywane. Wzajemne inspirowanie się wypowiedziami, wspólne przypominanie sobie szkolnych wydarzeń umożliwiło docieranie do znaczeń nadawanych grupowo (Denzin i Lincoln, 2009, s. 23; Barbour, 2011, s. 57). Wadą wywiadów natomiast mógł się okazać (hipotetycznie) niewłaściwy dobór osób, skutkujący uzyskaniem danych obciążonych błędem ich gromadzenia. W realizacji badań współuczestniczyły instytucje edukacyjne: Wydział Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Etap drugi, zrealizowany pięć lat później, to badania uzupełniające, mające na celu aktualizację danych z wywiadów. Chodziło o ewentualne dopełnienie mapy znaczeń nadawanych decydowaniu o nowe kategorie (o ile pojawiłyby się) implikowane strajkami nauczycieli i pandemią. Metodą była analiza danych zastanych, określana jako „dokumenty-w-działaniu” (Rapley, 2013, s. 158) lub jako zbiory „opowiadań siebie innym” (Kędzierska, 2018, s. 143). Dokumentami były portfolio nauczycielek-studentek – źródło danych empirycznych i świadectwo rozwoju kompetencji pedagogicznych autorek prac (Wach-Kąkolewicz i Kąkolewicz, 2015, s. 106, 112; Szymańska, 2019, s. 11-12), zawierające opisy ich zmieniającej się samoświadomości także w zakresie podejmowania decyzji.

Dane zebrane w obu etapach badań były tekstami, dlatego ich analiza wymagała kodowania, kondensacji sensów i kategoryzacji (Flick, 2010; Peräkylä, 2009; Miles i Huberman, 2000). W niniejszym opracowaniu skupiam się na tych dydaktycznych

doświadczeniach nauczycieli związanych z decydowaniem, którym nadali znaczenie sytuacji granicznych.

## Analiza zebranych danych

Analiza danych pozwoliła na wyłonienie kilku kategorii znaczeń wpisanych w doświadczenie przez nauczycieli sytuacji granicznych podczas podejmowania decyzji dotyczących kształcenia i wychowania. W artykule przedstawiam wypowiedzi stanowiące dominanty sensów nadawanych tym sytuacjom<sup>1</sup>; traktuję je jako reprezentacje głosów o podobnym znaczeniu.

### Doświadczenie opresywności środowiska szkolnego jako sytuacja graniczna generowana przez prawo oświatowe

Szkola, zwłaszcza tradycyjna – a ten model w rodzimym systemie oświaty wciąż dominuje (Gołębniak, 2021, s. 153; Gołębniak, 2019, s. 866) – jest w swojej codzienności edukacyjnej zaplanowana i dość regularna, stąd od nauczycieli oczekuje się dopasowania do obowiązujących w niej – nieprzerwanie od lat – schematów myślenia i działania. Tymczasem przez niektórych uczestników badania wymóg podporządkowania obowiązującym w niej zasadom i zwyczajom jest doświadczany jako zderzenie z nieredukowalną przeszkodą, którą potęgują dodatkowo:

- syndrom tzw. związanych rąk, implikowany obowiązkowym wykonawstwem oświatowych rozporządzeń i procedur; reprezentuje go wypowiedź: „Moim największym przeciwnikiem jest niestety system” (g7/5)<sup>2</sup>;
- obowiązek przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych: „Nauczyciel wie, że on będzie rozliczany z wyników egzaminu, to wie także, że musi uczyć pod test” (w5/1);
- dostrzeganie bezsensu tzw. papierologii (g2/9), doświadczanej jako „ogromna ściana papierów” (g7/7) – atrybutu biurokratyzowanego kształcenia.

Jedni przeszkód generowanych przez rozporządzenia oświatowe nie pokonują, z czasem je akceptują, godząc się – podobnie jak ich uczniowie – z utratą podmiotowości i głosu (Babicka-Wirkus i Groenwald, 2018). Innym natomiast (nielicznym) sytuacja graniczna uzmysławia własne położenie jako zamknięcie w ramach utrwalonych

---

<sup>1</sup> Znacznie bardziej rozwiniętą mapę znaczeń nadawanych przez nauczycieli ich decydowaniu przedstawiam w książce *Nauczycielskie decydowanie* (Groenwald, 2021). Pragnę jednak podkreślić, że problematyka sytuacji granicznych nie została tam podjęta.

<sup>2</sup> Symbole obok wypowiedzi oznaczają: w – wywiad w szkole ponadpodstawowej, g – wywiad w gimnazjum, pierwsza liczba – kod placówki, druga liczba – nr strony transkrypcji wywiadu; imię w nawiasie – imię autorki wypowiedzi zapisanej w portfolio.

(pseudo)norm edukacyjnych i społecznych, stając się impulsem do poszukiwania nowych rozwiązań oraz początkiem działań na rzecz wyzwolenia się z narzuconych ograniczeń:

Bo kiedy się idzie do szkoły, to zaraz wszyscy ci zaczynają mówić, co masz robić i mówić. Wchodzi się w taką obowiązującą kulturę szkolną. Żeby było wszystko jak należy, utrzymanie dyscypliny w klasie, wszystko zgodnie z przepisami. Nie mogłam się z tym pogodzić. Dopiero kiedy na kursie [studiach podyplomowych – M.G.] usłyszałam, że nie można stosować nachalnej dydaktyki, zaczęłam myśleć, że to, co robię, wcale nie jest takie na przekór wszystkim zasadom dydaktycznym. Po tym kursie poczułam się silniejsza, a potem dowiedziałam się, że uczniowie dobrze o mnie mówią. To było bardzo wspierające, jak mówili, że nietypowo prowadzę lekcje i że to ich zachwyca (Teresa).

W tym przypadku w pomyślnym pokonaniu sytuacji granicznej pomocne okazują się: (a) autonomiczna, krytyczna refleksja (Szempruch, 2013, s. 98) demaskująca słabe strony standardów oświatowych, wewnętrznych nakazów i zakazów oraz bezzasadnych rytuałów; (b) pozytywna samoocena – pochodna pewności wiedzy pedagogicznej; (c) akceptacja nauczycielskiej strategii kształcenia przez uczniów; (d) odwaga i determinacja w przekładaniu zamiarów na czyny. Działaniom na rzecz pokonania edukacyjnej destrukcyjności implikowanej tzw. nachalną dydaktyką towarzyszy całkowita niepewność przebiegu i skutków nieredukowalna w sytuacjach granicznych, a także lęk skłaniający do wycofania się. Jednak pokonanie go prowadzi do rozwoju autonomicznego sprawstwa i transgresji w obszarze podejmowania decyzji o kształceniu (Archer, 2013).

## Doświadczenie przeciwieństw jako sytuacja graniczna społecznie konstruowana

Przeciwieństwa są zdarzeniami doświadczanymi przez nauczycieli jednostkowo w relacji do otaczającego świata. Wymiaru graniczności nabierają m.in. wówczas, gdy – będąc bytami ontycznie odmiennymi – pojawiają się równocześnie. Takimi sytuacjami przywoływanymi przez uczestników rozmów jest wrażenie współbieżnego występowania nadmiaru i deficytu. Znaczenia, jakie nadają oni pojęciu nadmiaru, są równoznaczne z jego opisami w literaturze przedmiotu, gdzie określa się go jako: nadwyżkę (coś jest inne, jest czymś więcej, także niepoliczalnym) albo „nadprogramową” pozostałość, resztę z czegoś bądź przewidywanie tego, czego w przyszłości będzie więcej, choć mogłoby być mniej (Wolińska, 2014, s. 59). W definicji nadmiaru zwraca uwagę kategoria różnicy między tym, czego osoba doznaje, a tym, czemu nadaje sens prawidłowości (jak powinno być) (Waldenfels, 2009, s. 23, 109-110, 122). Intrygującym przykładem przeciwieństwa doświadczonego przez rozmówców jako sytuacji granicznej był przypadek silnego rygoru w kierowaniu placówką przez dyrektora i zarazem pragnienie większej swobody przez nauczycieli:



Dyrektor tej wielkiej szkoły był nieprzystępny. To były wojskowy i chyba w ogóle nie miał pojęcia, z kim ma do czynienia, w sensie, że z dziećmi. Wprowadził reżim wobec uczniów i nauczycieli. Prawie go nie znaliśmy, tylko na radach się pojawiał, kiedy wszystkich opieprzał. Z perspektywy czasu widzę to, bo wtedy to było naturalne, że tak zachowuje się dyrektor dużej szkoły (Karolina).

Autorytaryzm dyrektora okazuje się barierą odbierającą nauczycielom swobodę decydowania. Taki stan Kevin Bales określa mianem współczesnego niewolnictwa (2019, s. 25), gdyż uwikłana weń osoba, np. nauczyciel, nie tylko doświadcza przemocy symbolicznej, ale również nowych „technik” zniewalania, jak: rozliczanie z realizacji programu, presja na podnoszenie efektywności kształcenia, bezdyskusyjne wykonawstwo nawet kontrowersyjnych i upolitycznionych ustaleń oświatowych (Śliwerski, 2015). Uczestnicy rozmów są ofiarami tych „technik”, ale się nie buntują, gdyż: „Przerwane strajki nauczyły nas, że nie opłaca się wychylać i lepiej trzymać język za zębami” (Joanna). Stłamszeni, rezygnują z samodzielności i dobrowolnie pozwalają sobą zarządzać.

Panujący w opisywanej szkole dryl wraz ze zmianą dyrekcji wkrótce przekształcił się w nadmiar wolności, rozbudzając w gronie pedagogicznym pragnienie powrotu do jasnych zasad:

Nowy dyrektor, w przeciwieństwie do swojego poprzednika, wszystkich chciał zadowolić. Przychodzili rodzice i coś mówili, i on oczywiście robił tak, jak chcieli rodzice. Jakaś władza nadrzędna coś mówiła, to on robił tak, jak chciała władza, chcieli czegoś nauczyciele, to robił to, czego chcieli, podobnie gdy chcieli uczniowie – robił to dla ich dobra. Czasami były to decyzje przeciwstawne. Przekonałam się, że kiedy wszystko wolno, strasznie pracuje się w tej jego wolności, w tym rozumieniu (Karolina).

W sytuacji chaosu generowanego podejmowaniem przez dyrektora wykluczających się postanowień nauczycielskie decydowanie ulega deprecjacji, w ogóle wszystkie ustalenia nagle przestają obowiązywać, a sytuacja nabiera wymiaru granicznego, skłaniając do rezygnacji z samodzielności wyborów.

Innym przykładem kolizji zasygnalizowanym podczas wywiadów i doświadczanym jako sytuacja graniczna wytrącająca nauczyciela ze strefy komfortu jest wielość obowiązków zawodowych, przerastających możliwości czasowe ich realizacji. W tej sytuacji wybór jednych zadań kosztem niewykonania innych nabiera wymiaru decyzji krańcowo trudnych:

Nauczyciel ciągle jest w pracy, nie ma miejsca, że tej pracy nie ma. W innych zawodach tak nie jest (w4/7).

Ja w tej swojej pracy to bardzo dużo z siebie daję, nie tylko w szkole, ale i też w domu. Przede wszystkim to jest praca, a ten dom to jakby na drugim miejscu. I to od lat (w3/12).

Powszechnie doświadczany przez nauczycieli brak czasu przekłada się na jakość kształcenia, przyspiesza wypalenie zawodowe, wyłącza z kontaktów społecznych (przyjaźni, koleżeństwa i in.), zaburza harmonię relacji w rodzinie (Korzeniecka-Bondar, 2018,

s. 107). Przyczyn nadmiaru obowiązków i zarazem niedostatku czasu na wywiązanie się z nich rozmówcy upatrują w wymaganiach kierowanych pod ich adresem przez osoby z najbliższego otoczenia: zwierzchników, uczniów, roszczeniowych rodziców, a nawet kolegów z grona pedagogicznego – (społecznych) architektów sytuacji granicznych.

## Bezradność – sytuacja graniczna konstruowana przez podmiot

Jeszcze inną dominantą wyłaniającą się z wypowiedzi badanych jest bezradność, której nauczyciele doświadczają dlatego, że wsparcie ze strony otoczenia jest nieadekwatne do ich potrzeb lub nie ma go wcale. A trudności, z którymi się mierzą w ramach pracy zawodowej, są rozliczne, jak powiadają:

My nie jesteśmy w stanie wszystkich problemów ogarnąć, a one są coraz większe (w7/15).

Jak słyszę w telewizji dyskusję o nauczycielach, o wychowaniu... Nie wiem, kto to mówi, ale oni mają tak wydumane pojęcie o pracy nauczyciela, że po prostu ręce opadają (w tle głosy: Tak, dokładnie! I tylko wakacje widzą!) (w2/7).

Stąd pomocy w podejmowanych decyzjach i działaniach szukają w wielu miejscach, od rodziny ucznia zaczynając. Bywa jednak, że rodzice w edukacji swojego dziecka uczestniczą widmowo:

Ja mam czwartą klasę i są rodzice, których ja osobiście nie widziałam na oczy (w8/11).

Bo rodzice często rozkładają bezradnie ręce, mówiąc: Ja sobie nie radzę. Zrzucają jakby obowiązek wychowania dziecka wyłącznie na szkołę, tłumacząc się własną bezradnością i nieumiejętnościami (w4/17).

Najczęściej rodzice podejmują współpracę, gdy z dzieckiem jest źle. Dopóki dziecko jest w porządku, dla rodziców nie ma problemów (w7/5).

Uprzytomnienie sobie przez nauczyciela własnej bezsilności wytrąca z równowagi i frustruje. W niektórych placówkach do rozmów mógłby włączyć się także szkolny pedagog, który jednak tego nie robi, bo pracuje tylko w niektóre dni. To pogłębia nauczycielskie wrażenie dotarcia do sytuacji granicznej:

I to nas też obciąża. Ja rozumiem sporadyczne przypadki, jesteśmy w stanie jakoś tak pomóc. Ale jak się okazuje, że połowa klasy wymagałaby tak naprawdę jakiejś terapii, wówczas po prostu jesteśmy dosłownie bezradni (w7/17).

Sytuację komplikuje częsta absencja uczniów potrzebujących indywidualnego wsparcia. Dramatyczne bywają też uczniowskie biografie; znający je nauczyciel samodzielnie szuka optymalnej dla wychowanka strategii wsparcia, czemu towarzyszą rozliczne

dylematy, np. czy egzekwować wiedzę zgodnie z podstawą i zawartymi w niej wymaganiami, czy jednak uwzględnić w tym posiadaną wiedzę o ich życiu pozaszkolnym, o rodzinnych uwarunkowaniach. A przypadków jest niemal tyle, ilu uczniów:

Uczniowie już o godzinie szóstej byli przed cmentarzem w W., gdzie za pieniądze rozkładali stoisko z kwiatami, ze zniczami i przyjeżdżali później do szkoły. Pamiętam też, uczenica była, która – patrzę, a ona sobie śpi. Okazuje się, że ona o czwartej wstaje, pracuje, przyjeżdża do szkoły, w domu jest o 19 najwcześniej (w2/8).

Do udziału w życiu szkoły nauczyciele usiłują zaangażować środowisko lokalne, w przypadku rozmówców uczestniczących w badaniu – lokalnych przedsiębiorców wspierających finansowo realizację szkolnych projektów, jak się okazuje z różnym skutkiem:

Pracodawcy bardzo okrągło mówią, bardzo pięknie. Zawłaszcza pan S. we wszystkich wystąpieniach opowiada, że współpraca powinna być i na tym – jeśli chodzi o naszą szkołę – to wszystko jest kończy. Możliwe, że w innych szkołach jest inaczej, u nas tego nie widać. Na przykład, żeby zorganizować jubileusz, jeździliśmy z panią dyrektor po prośbie. Normalnie bractwo żebracze było, żeby urządzić jakoś to (w2/5).

„Żebrania” doznają jako działania uwłaczającego godności, a jednak decydują się na nie w celu realizacji dobra dla uczniów; myśl o nim pomaga przełamać zażenowanie towarzyszące wizytom u sponsorów. Wybór, jakiego dokonują między znaczącymi dla nich wartościami, oznacza zgodę na moralny kompromis argumentowany wyborem mniejszego zła. Niestety, ceną za jego osiągnięcie jest utrata indywidualnej autonomii i wiary w siebie oraz obniżenie samooceny (Podrez, 2007, s. 53).

## Zakończenie

Z analizy danych wynika, że podejmowanie decyzji jest przez nauczycieli odbierane w kategorii sytuacji granicznych, kiedy doświadczają: (1) opresywności środowiska szkolnego, (2) wykluczających się przeciwieństw; (3) osobistej bezradności. Te opcje nie są rozłączne, mogą współwystępować, znacząco utrudniając codzienną pracę z uczniami, naznaczając dokonywane w jej ramach wybory ryzykiem lub niepewnością ich przyszłych konsekwencji. Ale skutki tych sytuacji ponosi także decydujący nauczyciel. Okazują się dla niego destrukcyjne, kiedy dokonuje wyboru pod wpływem oddziaływań moralnie negatywnych, np. pod przymusem czy poprzez szantaż. Są natomiast korzystne, gdy mobilizują do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych, wychodzenia poza utarte schematy, prowadząc ku rozwojowi w zawodzie i autonomii określonej przez Johna Eliota nowym profesjonalizmem (Gołębniak i Zamorska, 2014).

Przyczyny doświadczania decydowania jako sytuacji granicznych badani dostrzegają w: (1) niespójnych zapisach prawa oświatowego, (2) konstruowanych społecznie normach postępowania, (3) ustalanych indywidualnie wartościach i powinnościach

moralnych. Choć ich przewyciężenie jest trudne, nie jest niemożliwe. Nauczyciele bowiem mogą, na przykład, dzięki autonomicznej refleksji uświadomić sobie, dlaczego danej sytuacji doświadczają jako granicznej i na podstawie jakich kryteriów nadają jej ten status. W kolejnym kroku – podjąć decyzję o czynnym (nie tylko deklaracyjnym) wyjściu poza nią oraz opracować skuteczną strategię po to, by na ostatnim etapie w pełni zaangażować się w obrane postępowanie, zaryzykować całym sobą<sup>3</sup>. Z przeprowadzonych badań wynika, że – mimo uwikłania nauczycieli w reguły prawa oświatowego oraz oczekiwania społeczne – autentyczne przekraczanie granic zawsze rozpoczyna się od namysłu nad własnym działaniem; on bowiem, inicjując proces znoszenia indywidualnie konstruowanych barier i „niemożności”, sukcesywnie przybliża ku autonomicznemu sprawstwu i transgresji.

#### BIBLIOGRAFIA

- Abriszewski, K. (2005). Etyka, polityka i rzeczy. W: D. Probuca (red.), *Etyka i polityka* (s. 405-418). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95-104.
- Bales, K. (2019). *Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej* (A. Dzierżowska, tłum.). Wydawnictwo w Podwórku.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (K. Podemski, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19-75). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka*. Wydawnictwo Znak.
- Flajszok, I., Męczyńska, A. i Michna, A. (2013). *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*. Difin.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda* (B. Baran, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2019). Proces kształcenia. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857-959). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2021). *Ekspancja uczenia się. Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Groenwald, M. (2021). *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaspers, K. (2018). *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności* (J. Garewicz, tłum.). Narodowe Centrum Nauki.

---

<sup>3</sup> W ich wyodrębnieniu inspirowuję się koncepcją walki ze złem moralnym Jacka Filka (2001, s. 166-167).

- Jaworska-Witkowska, M. i Kwieciński, Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kędzierska, H. (2018). Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomaganie rozwoju profesjonalnego nauczycieli. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (s. 143-151). Grupa Tomami.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Trans Humana.
- Niemierko, B. (2013). Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 7-17.
- Peräkylä, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów (A. Figiel, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 325-349). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piecuch, C. (2007). *Doniosłość egzystencjalna i etyczna doświadczenia sytuacji granicznych w ujęciu Karla Jaspersa*. W: D. Probuca (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych* (s. 37-46). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Podrez, E. (2007). Kompromis i pojednanie jako przykład sytuacji krańcowych oraz granicznych. W: D. Probuca (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych* (s. 47-59). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka i M. Boguni-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15-52). Wydawnictwo Znak.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszka, T. (2010). *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wach-Kąkolewicz, A. i Kąkolewicz, M. (2015). Portfolio uczenia się jako metoda wspomagająca rozwój kompetencji do nauczania młodej kadry pedagogicznej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(10), 99-113. <https://doi.org/10.18276/psw.2015.2-05>
- Waldenfels, B. (2009). *Podstawowe motywy fenomenologii obcego* (J. Sidorej, tłum.). Oficyna Naukowa.
- Wolińska, A. (2014). *Zdziwienie, oczekiwanie, bezczynność. Estetyka wobec nadmiaru*. Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Woźniak, A. (2013). *Decyzje w warunkach współzawodnictwa*. CeDeWu.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





***Emotions Experienced by English Teachers While  
 Taming the Unknown (Distance Learning) During  
 the COVID-19 Pandemic***

***Emocje doświadczane przez nauczycieli języka angielskiego  
 w trakcie osvajania nieznannej edukacji na odległość  
 w okresie epidemii COVID-19***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the current study was to investigate emotions accompanying teachers in the process of getting accustomed to the new situation of distance learning during the COVID-19 lockdown in secondary schools in Poland.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research questions concerned the type of emotions teachers experienced, the triggers provoking most positive and negative emotions, as well as factors influencing teachers' emotional states. The tool used in the study was the questionnaire by means of which the teachers were to identify emotions they had towards people who took part in the lesson, the lesson itself, the equipment used and other interrelated issues in line with Yik's circular model of affect.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Distance learning causes many different emotions. The way teachers reach students remotely, often unfamiliar and unknown to many of the educators, has been further complicated by the COVID-19 pandemic. In addition to fulfilling their teaching duties, the teachers had to face extra-curricular difficulties and dangers, such as infection, isolation and quarantine, and gradually get used to the new situation.

**RESEARCH RESULTS:** The obtained results indicate emotional changes at each stage of getting accustomed to the new situation. The tendencies observed could be described as increasing negative feelings experienced by the sample at the very beginning of distant education that lowered towards the end of the school closure periods, and/or were replaced with positive ones.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS:** The author presents measures to be used to improve the school situation, among which an immediate solution lies in the courses currently offered by many institutions, and IT support offered by schools. Also, ideas on how to expand the current study, involving those allowing for a comparison between different levels of education

Suggested citation: Wysocka-Narewska, M. (2023). Emotions Experienced by English Teachers While Taming the Unknown (Distance Learning) During the COVID-19 Pandemic. *Horizons of Educations*, 22(61), 79-92. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.09>

and among other participants of distance learning, such as primary/university teachers as well as learners and their parents and siblings.

---

---

→ **KEYWORDS:** **EMOTIONS, DISTANCE LEARNING, TEACHERS, COVID-19, TEACHER OF ENGLISH**

## **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Celem niniejszego artykułu było zbadanie emocji towarzyszących nauczycielom w procesie osvajania się z nową sytuacją uczenia na odległość podczas lockdownu z powodu COVID-19 w szkołach średnich w Polsce.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Pytania badawcze dotyczyły rodzaju przeżywanych przez nauczycieli emocji, wyzwalaczy wywołujących najwięcej pozytywnych i negatywnych emocji oraz czynników wpływających na stan emocjonalny nauczycieli. Narzędziem użytym w badaniu był kwestionariusz, za pomocą którego nauczyciele zostali poproszeni o określenie emocji wobec osób biorących udział w lekcji, samej lekcji, używanego sprzętu i innych kwestii zgodnie z kołowym modelem afektu Yika.

---

---

**PROCES WYWODU:** Edukacja zdalna niesie za sobą wiele różnych emocji. Sposób nauczania i dotarcia do uczniów na odległość, często obcy i nieznan wielu nauczycielom, został dodatkowo skomplikowany w okresie pandemii COVID-19. Oprócz wypełniania swoich obowiązków dydaktycznych nauczający musieli stawiać czoła dodatkowym trudnościom i niebezpieczeństwom, takim jak zakażenie, izolacja, kwarantanna i stopniowo oswajać się z nową sytuacją.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Uzyskane wyniki wskazują na zmiany emocjonalne na każdym z etapów osvajania nowej rzeczywistości. Zaobserwowane tendencje można opisać jako narastające negatywne odczucia doświadczane przez próbę na samym początku edukacji na odległość, które malały pod koniec procesu zamykania szkół i/lub były zastępowane pozytywnymi doświadczeniami.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Autorka przedstawia środki zaradcze wobec zastanej sytuacji szkolnej, spośród których najbardziej pilnym rozwiązaniem wydają się kursy oferowane obecnie przez wiele instytucji i wsparcie informatyczne oferowane przez szkoły. Zaprezentowany zostaje również zamysł badań poszerzających te obecne, ale przede wszystkim konfrontujących sytuację na innym szczeblu edukacji i wśród pozostałych uczestników edukacji zdalnej (np. nauczyciele szkół podstawowych /wyższych oraz uczniowie, a także ich rodzice i rodzeństwo).

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EMOCJE, EDUKACJA NA ODLEGŁOŚĆ, NAUCZYCIELE, COVID-19, NAUCZYCIEL JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

## Introduction

Distance learning has evoked many different emotions in school environments due to a new way of teaching, often unknown to many teachers who, apart from fulfilling their teaching duties, had to face many difficulties and get used to the new situation consisting



in physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to facilitate student-teacher and student-student rapport. Synchronous and asynchronous types are the most basic and frequent in use (Taplin et al., 2013), and have been most often used in Polish schools. A synchronous type of learning is based upon cooperative participation of students in learning activities and requires from them to be present at a given time. The tools used here range from online chats and videoconferences to application sharing, whiteboard, polling and virtual classrooms to serve the real-time ask-answer sessions. An asynchronous mode of learning is time independent. The students work according to their own learning schedule allowing for a more student-centred approach. The teacher/student interaction is executed in different forms, such as virtual office hours or e-mails. A whole range of tools used in asynchronous learning includes reading materials in PDF files, pre-recorded lectures, presentations, Google Drive for group projects, educational games, audio tapes and video (Taplin et al., 2013). A huge advantage is that students can always come back to those materials.

### General advantages and disadvantages of distance learning

There are a number of benefits of distance learning. First, it is its convenience as many of the technologies are easily accessible from home and allow students to participate in the school activity whenever they wish, and on an individual basis. As Isik et al. (2010) emphasize, this kind of education is also quite affordable involving low-priced equipment and materials or no cost at all. Also, some teaching aids are granted for free and some are multi-sensory to meet everyone's learning preferences. Moreover, distance learning can offer increased interactions with students, particularly when it comes to introverted students who are too shy to ask questions in class. Last but not least, online courses are characterized by balancing inequalities between age groups, geographical expansion of education access, delivering education for large audiences, offering the combination of education with work or family life, etc.

There is no denying that distance learning is perceived in a positive way, yet, as Christensen et al. (2001) claim, "it may come with hidden costs." First of all, compared with a traditional method of delivery, it imposes a disproportionate amount of effort on the part of instructors. Secondly, it is not only limited to the lesson/session period, but also plenty of time is devoted to student support and preparation, not to mention discipline and Internet connection problems to deal with. Using technology seems to be another important obstacle. It is proved that among both parties (i.e. students and teachers) there is a high percentage of those lacking enough skill and experience in managing or following online courses, including the extreme cases of digital exclusion most frequently identified with systemic differences in the access to and use of new technologies. Last but not least, the greatest drawback is social isolation. The longer the period of off-site classes, the stronger the feeling of no belonging to any social group, and no point in organizing such meetings.

## Emotions

According to Richards (2020), the experience of teaching may cover positive and negative emotions among teachers. How emotions go together from a psychological point of view has been interestingly pictured in the circular model of affect by Yik (in Szorc, 2012).

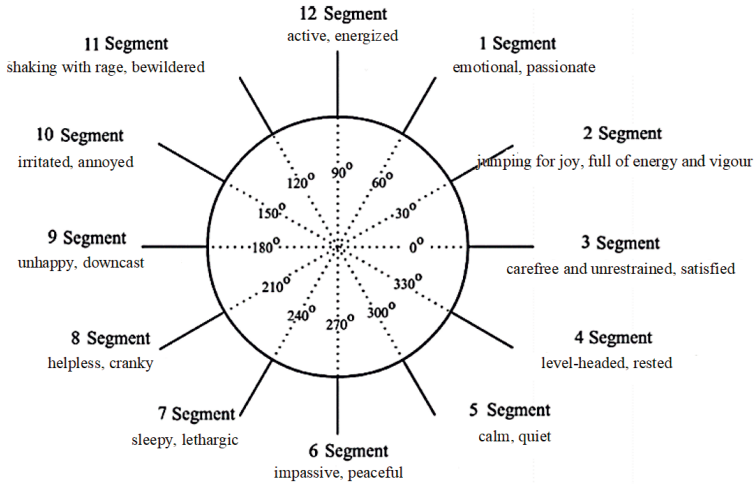


Figure 1. The circular model of affect by Yik

Based on Szorc (2012), the model places emotions in such a way that the closer they are to each other, the stronger the relationship between them. Emotions at opposite ends of the circle are opposite to each other. The circle consists of twelve segments, 6 including positive and 6 negative feelings.

School emotions are the outcome of interactions between teachers and their teaching contexts and include feelings they have about themselves, their fellow teachers, their students, classroom activities, their teaching environment and teaching resources. Emotions can influence the teacher's use of the TL when teaching English, interaction with students, response to unanticipated classroom incidents, rules and procedures for classroom management, activities addressing classroom climate, the choice of colleagues to work with, feedback, activities that involve collaborative rather than competitive learning, and the level of satisfaction derived from teaching (Reeve, 2015).

## Teacher emotions at the time of the COVID-19 pandemic

Confusion and stress for teachers have been identified by UNESCO (2020) as one of the most urgent consequences of school closures and problems resulting from the pandemic

situation. The most problematic and emotional issues, experienced by the educators during the COVID-19 schooling appeared with relation to course implementation, student behavior, impossibilities, technology, as well as colleagues and/or supervisors.

Özüdoğru (2021) describes the situations in which instructors feel anxious because they cannot see their students' progress. Teachers also feel stressed because they have a feeling that they cannot motivate their students to learn, do not meet their students' expectations and cannot control their behaviour. Also, teachers' feeling of anxiety is mostly caused by students' negative approaches towards distance learning. As for the situations that evoke anger, lack of homework, disrespect, and students' laziness are mentioned. As regards loneliness, it is students' ignorance, cheating and dishonesty that teachers complain about. As stated by Yin et al. (2017, p. 909) they feel lonely due to the lack of physical interaction. Last but not least is teachers' dissatisfaction with educational policies because they have not been provided with special training concerning online education.

## Teacher emotions in Poland

Following Kruszewska et al. (2020) and Buchner et al. (2020), Polish teachers experienced a wide array of negative emotions as a result of IT equipment problems, lack of parental support, low learner motivation and health problems. These go in line with data on Polish English teachers who claimed that they did not know what to do at the very beginning of online education, as they were not offered any training (Papaja, 2021). Also, we learn that teachers often feel angry due to difficulties in organizing their time properly. In a similar vein, the amount of work and hours spent in front of the computer evoke anger, which might be linked to emotional exhaustion. Some teachers also feel angry with parents who do not support them. When asking for help, many parents claim that it is the teachers' responsibility to provide their kids with proper education. As for anxiety, teachers complained about the timetable and its unpredictability/impracticability. Finally, when describing the feeling of sadness, many English teachers point out no cooperation with their colleagues. It is very much similar when it comes to the feeling of loneliness caused by the lack of support from parents, headmasters, colleagues and even school psychologists.

## The current study

The aim of the current study was to investigate emotions accompanying teachers in the process of getting accustomed to the new situation of distance learning during the COVID-19 lockdown in secondary schools in Poland. This level of education was marked by a much longer time of distance instruction than pre-schooling and primary schooling, divided into four time spans. The research questions touched upon the emotions (positive/negative) that the teachers experienced in general, the trigger(s) of most positive

and most negative emotions, the emotional states that changed towards distance learning, and the length of teaching experience that influenced teachers' emotions.

Based on the ordinances of the Ministry of Education, the very time spans constituted the first period of school closure from 25 March 2020 to 28 June 2020, the second phase of closing from 26 October 2020 to 30 May 2021, the third period initiated on 20 December 2021 to 9 January 2022, and the fourth one from 27 January 2022 to 27 February 2022.

## The participants

The teachers who participated in the study represented 13 schools from the Silesian Voivodeship in Poland, presented alphabetically. The school distribution reflects the numbering preserved in the school register, placed in an orderly manner here, while the number of teachers corresponds to each of the school respectively (Table 1).

Table 1. The sample: background information

City	School	No. of teachers
Będzin	I LO, II LO	5, 3
Bytom	I LO, II LO, IV LO	7, 4, 8
Chorzów	IV LO	5
Katowice	II LO, III LO, VIII LO,	14, 11, 7
Sosnowiec	II LO, VI LO, IX LO	9, 7, 7
Tarnowskie Góry	I LO	7

The sample consisted of 92 teachers altogether. All of them were in-service English language specialists, though, varying in teaching experience and level of professional promotion (Table 2).

Table 2. The sample: specific information

No. of teachers	Age range	Length of teaching experience	Promotion level
12	27-29	2-3 years	Contract teacher
49	31-38	7-10 years	Appointed teacher
31	37-57	12-25 years	Diploma teacher

All respondents admitted working from home during the first and the fourth period of emergency remote teaching, mainly due to the alleged fear of the unknown, that is, a dangerous disease in the former case, and panic before transmission of the virus and quarantine prior to the holiday season in the latter. The middle periods of online education were performed by the staff from home in 50%, and only by persons providing care for their underage children. The other half declared working from school. The subjects used their own laptops or tablets.

## The tool

The tool consisted in a questionnaire which, apart from the background information section, included the main part attempting at naming teachers' emotions towards the situation of emergency online classes, i.e., a given distance learning participant and component (see Appendix). The first round of measurement consisted of the table with seven sections to go through. In each, the teachers were requested to identify emotions they had towards learners taking part in the lesson, the lesson itself, the equipment used and other interrelated issues in line with Yik's circular model of affect. Additionally, the informants were to indicate one most negative and most positive emotional reactor / reaction/ from those provided, and briefly justify their choice. The second, third and fourth stages of the questionnaire completion were complemented by open questions concerning teachers' implemented ways of coping with emotions, changes in emotions felt at a given period of time, and potential causes of observed changes over time.

## The data presentation and discussion

Based on the data collected, the first period of isolation and distance learning have brought about the strongest negative emotions among teachers. These ranged from being unhappy and helpless to feeling annoyance or impassiveness. The very emotions weakened over time, measured by subsequent school breaks, and/or took on a more positive form. Slight differences were observed as for a particular emotion trigger, and factors being responsible for the status quo. Also, teachers' feelings were in contrast to the level of instructors' seniority/length of service.

## Course implementation

The emotions teachers experienced as regards the course coverage varied from being unhappy to being satisfied.

Table 3. The results: course implementation

Component	Unhappy				Helpless				Annoyed				Satisfied			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lesson aim	20	70		42	70	20	20		2		60			2	12	50
Materials	20	70		42	70	20	20		2		60			2	12	50
Evaluation	20	70		42	70	20	20		2		60			2	12	50
Interaction	20	70		42	70	20	20		2		60			2	12	50
Homework	20	70		42	70	20	20		2		60			2	12	50

As can be seen from the table, all lesson-conduct components were assessed in the same way by the sample. Initially, most teachers reacted with helplessness to what was happening during the lesson, or rather to the efforts related to it. With time, it was unhappiness and annoyance that prevailed among the teachers. In the last period there was less helplessness and more annoyance than unhappiness, and more than half felt satisfaction with the course being conducted. The teachers were not able to identify one “link” that was driving bad and good emotions. Secondly, the feelings that distance learning caused in teachers in the very beginning seemed identical, regardless of seniority. In the end, however, greater satisfaction with getting used to working remotely was noticed among the senior teachers.

## Students

Dealing with students is never an easy task. The pandemic period has proven it by multiplying the working time and efforts made by teachers to build relationships with students. The teachers experienced 5 different types of emotions going through this period, from unhappiness to calmness.

Table 4. The results: students

Component	Unhappy				Helpless				Annoyed				Satisfied				Calm			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Attitude			42	42	50	42									50	50				
Contact			42	42	50	42									50	50				
Cooperation			42	42	50	42									50	50				
Attention			42	42		42			32						50	50				
Skills					70				22						80				20	92
Language use					42	42	30	30					50	50	62	62				
Feedback					42	42	30	30					50	50	62	62				
Socialization	70		42		22	40				82					50	50				
Atmosphere	92	80											20	50	92				20	

Based on the data from the study, it was the virtual classroom atmosphere that disturbed the teachers the most in the first period of distance learning. The students’ attitudes to classes, focus or cooperation left a lot to be desired, and provoked negative attitudes among half of the respondents. Being helpless and unhappy about the situation persisted in the second period, too. The time of the third and fourth school closures translated into greater satisfaction with making contact with students. The teachers started complaining about students’ unwillingness to use English or them being muted all the time because of the TL used in class. When asked about the “trigger” of bad emotions, over one-third of the sample pointed to their endless attempts to make students speak English. Paradoxically, it was also the biggest sign of success for the majority of younger instructors that fueled good emotions and translated into successful feedback, better socialization

and lesson atmosphere in general. What seems noteworthy is calmness shown by all respondents in relation to students' IT skills at the fourth break from regular schooling.

## Colleagues

When it comes to emotions driven by the type and quality of the relationship with fellow teachers, the sample's feelings were balanced and centred upon 2 negative and 2 positive ones.

Table 5. The results: colleagues

Component	Unhappy				Annoyed				Satisfied				Calm				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Contact	12				80					50	22					70	92
Support	12				80					50	42					50	92
Cooperation	12				80					50	42					50	92
Skills		80	62		92					12	30						92
Feedback	12	92	92		80												92

In the beginning, the majority of the sample felt annoyance due to the lack of any relationship with their colleagues, neither a good nor a bad one. What they strongly complained about involved no "helping hand" in the form of a feedback or tips on how to use the platform and/or application. Then, being annoyed was replaced with being unhappy. The third time-period gave rise to teachers' satisfaction with the established cooperation on-site and off-site with their co-workers. Finally, the teachers' emotions subsided, and reached the level of calmness, irrespective of age and experience.

## School management

The relationship with the school management was unsatisfactory for the majority, both during the first and second closure (they felt unhappy about it). It was so mainly because of the lack of skills and feedback so much expected by the instructors to be offered by the head of the school. Later on, this situation even caused annoyance among the sample. With time, when the contact was made possible, the ratio of unhappy teachers dropped to slightly above half, and then below half on account of those satisfied in the end. Among satisfied teachers there were more young people who expressed unhappiness at an earlier stage.

Table 6. The results: school management

Component	Unhappy				Annoyed				Satisfied			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Contact	70	70	50	42							42	50
Support	70	70	50	42							42	50
Cooperation	70	70	50	42							42	50
Skills	92	92	50	42			50				42	50
Feedback	92	92	80	42			12					50

## School administration

The emotions accompanying teachers with respect to the administrative staff were positive. For most of them, getting familiarized with working in front of the computer was satisfactory. Also, almost half of the respondents were calm as they could always count on help. In the second period this feeling of calmness was even more pronounced because of the flawless cooperation in general. The third period of distance learning was characterized by teachers responding with full energy to the contact with school administration whenever the obstacle appeared. They had the impression that this kind of support made them work despite all adversities. With time, all the subjects highly appreciated the very collaboration (they were satisfied) irrespective of their teaching experience and contact with the administration prior to the COVID-19.

Table 7. The results: school administration

Component	Satisfied				Full of energy				Calm			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Contact	50	42	22	92			70		42	50		
Support	50	42	22	92			70		42	50		
Cooperation	50	42	22	92			70		42	50		
Skills	50	42	22	92			70		42	50		
Feedback	42	50	22	92			70		42	50		

## Technology

The greatest range of emotions was observed apropos technology-related issues. These included 5 negative emotions and 1 positive feeling.



Table 8. The results: technology

Component	Unhappy				Helpless				Furious				Annoyed				Impassive				Satisfied							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Platform	42		50	50		42							50	50													42	42
Connection			42	42	30	62				62									30								50	50
Video			42	42	30	62													30				62				50	50
Sound			42	42	30	62													30				62				50	50
File upload			42	42	62	10							30	82													50	50

What the first period of remote work brought was fury among the majority. Annoyance and unhappiness were experienced by 50 and 42 teachers respectively. Teachers' satisfaction was expressed in relation to video and sound quality only. The second phase was full of problems with everything, that is, connection, upload file function, video and sound quality. Moreover, these were the most disruptive and caused helplessness, and, to a lesser extent, impassiveness. Half of the sample expressed annoyance at the thought of the platform. The third and the fourth periods seemed to be in between satisfaction and unhappiness. When it comes to the differences as regards the teacher groups, the seniors were impassive in the face of technical problems.

### Impossibility

Here, the balance of the emotions felt by the sample is 4 negative and 1 positive.

Table 9. The results: impossibility

Component	Unhappy				Helpless				Furious				Annoyed				Satisfied							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Access	72	60	60	42									20	32	32	50								
Internet					50	50	50	50									42	42	42	42				
Equipment									42	42			50	50	50	50					42	42		

In the very beginning, most teachers were unhappy about their access to distance learning, due to the lack of a business computer. Then, helplessness over an Internet connection, as well as fury and annoyance appeared because of the equipment they were using. Full satisfaction with the Internet (periods 1-4) and equipment (period 1-2) concerned less than half of the informants. Fury was totally eliminated closer the last periods of measurement. These were characterized by the remaining teachers' emotions which were stable, with no division into the age and length of service.

## Conclusions and implications

Generally speaking, the respondents experienced seven different types of emotions throughout the treatment period. The tendencies observed could be described as increasing negative feelings among the sample at the very beginning of distant education that lowered towards the end of the school closure periods, and/or often were replaced with positive ones. Compared to the studies conducted so far, the mechanism governing emotions seems to be the same. Favourable contexts, such as students' positive attitude, colleagues' support or a good rapport with the head and administration management have contributed to teacher's fulfillment and general well-being (marked by being satisfied, full of energy and calm). Analogically, unfavourable contexts, illustrated here by the examples of poor facilities and equipment, poor contact with students, mainly because of their L1 instead of TL use, little collaboration with students and teachers as well as unhelpful head and administration management have brought about unhappiness, helplessness and annoyance. The two-fold division of emotions and emotion triggers as provided before, represent what the sample accepted and struggled with most. As regards the differences among the respondents, the study results have proven dissimilarities among teachers related to their job seniority and age factor, which correlates to Nowak's (2021) findings. The instances of slight, yet important, differences include:

- senior teachers more satisfied with successful course implementation at the end of the survey,
- young teachers' failure at making students speak English,
- young teachers more disappointed with school management and its big administrative support in the beginning of school closure,
- senior teachers' impassivity as regards digital technology failure.

It seems that the best and immediate solution to most of the problematic issues lies in the courses currently offered by many institutions, IT support offered by schools (in the form of the IT staff available to teachers at the time of their working hours, to information/experience sharing forums such as Facebook groups).

## Further research

One of the ideas for further research is to compare the segments of emotions covered in the above sample with English teachers from elementary schools or higher institutions. On the other hand, researching further the context of secondary schools, one could contrast teachers with learners referred to as the lockdown generation. Also, it seems important to expand the research group to include learners' parents as well as siblings, and examine their perspective, and emotional states.

BIBLIOGRAPHY

- Buchner, A., Majchrzak, M., & Wierzbicka, M. (2020, May). *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>
- Christensen, E.W., Anakwe, U.P., & Kessler, E.H. (2001). Receptivity to distance learning: the effect of technology, reputation, constraints, and learning preferences. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782314>
- Isik, A.H., Karakis, R., & Güler, G. (2010). Postgraduate students' attitudes toward distance learning (the case study of Gazi University), *Procedia – Social and Behavioural Science*, 9, 218-222. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.139>
- Kruszewska, A., Nazaruk, S. & Szewczyk, K. (2022). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13*, 50(3), 304-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Nowak, K. (2021). Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia*, 34(3), 7-24. <https://doi:10.17951/j.2021.34.3.7-24>
- Özüdođru, G. (2021). Problems faced in distance education during COVID-19 pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.92.8.4>
- Papaja, K. (2021). Negative emotions experienced by Polish English teachers during COVID-19: A qualitative study based on diaries. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 45(3), 3-17. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.1.3-17>
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotions*. Wiley.
- Richards, J.C. (2020). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Szorc, K. (2016). O irytacji bez irytacji. *Parezja*, 2(6), 11-22. <https://doi:10.15290/parezja.2016.06.02>
- Taplin, R.H., Kerr, R., & Brown, A.M. (2013). Who pays for blended learning? A cost–benefit analysis. *The Internet and Higher Education*, 18(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.002>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). Adverse effects of school closures. UNESCO.
- Yin, H.B., Huang, S., & Wang, W. (2017). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environment Research Public Health*, 13(12), 907-923. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph13090907>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Appendix: The questionnaire form

Organization/ Participants	Component/ Reaction	Negative emotions						Positive emotions						
		U <sup>1</sup>	H	L	F	A	I	S	FE	P	C	LH	AT	
Course implementation	Lesson aims													
	Lesson materials													
	Evaluation													
	Interaction													
	Homework													
Students	Attitude													
	Communication													
	Collaboration													
	Attention/focus													
	Skills													
	Language use													
	Feedback													
	Socialization													
Colleagues	Atmosphere													
	Communication													
	Support													
	Cooperation													
	Skills													
School management	Feedback													
	Communication													
	Support													
	Cooperation													
	Skills													
School administration	Feedback													
	Communication													
	Support													
	Cooperation													
	Skills													
Technology	Feedback													
	Platform													
	Connection													
	Video quality													
	Sound quality													
Impossibility	File upload													
	Access													
	Internet													
	Equipment													

<sup>1</sup> U = Unhappy, H = Helpless, L = Lethargic, F = Furious, A = Annoyed, I = Impassive, S = Satisfied, FE = Full of Energy, P = Passionate, C = Calm, LH = Level-Headed, AT = Active



***Inni czy tacy jak my? Wizerunek osób z niepełnosprawnościami w przekazach medialnych dla dzieci i młodzieży oraz jego znaczenie dla edukacji***  
***Others or Like us? The Image of People with Disabilities in Media for Children and Young People and Their Importance for Education***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the article is to show the degree of saturation with disability-related content and the ways of its presentation in series, television programs and films most often watched by children and adolescents.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main research problem is to determine how often the target of disability is undertaken and how it is presented in the analysed media messages. The method used in research was the content analysis.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The analysis of the representation of disability in mass media includes a reference to the concept of disability, description of the importance of mass media in the perception of people with disabilities and research results.

**RESEARCH RESULTS:** The issue of disability appeared sporadically in the analysed television broadcasts. The dominant ways of presenting disability are as follows: a source of suffering, dependency and dependence or an obstacle overcome by above-average individuals.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** Stereotypical media discourse about people with disabilities may be an objective reason for their marginalization. There is a need for appropriate educational impact in order to build a positive perception of this category of people, which may include the presentation of relevant content and media literacy in this area.

→ **KEYWORDS:** **DISABILITY, IMAGE, MASS MEDIA, CONTENT ANALYSIS, CHILDREN AND YOUTH**

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest ukazanie stopnia nasycenia treściami związanymi z niepełnosprawnością oraz sposobów jej prezentacji w serialach, programach telewizyjnych i filmach najczęściej oglądanych przez dzieci i młodzież.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Głównym problemem badawczym jest określenie, jak często podejmowana i jak prezentowana jest tematyka niepełnosprawności w analizowanych przekazach medialnych. Zastosowaną metodą była analiza zawartości treści.

---

**PROCES WYWODU:** Analiza tematyki niepełnosprawności w przekazach medialnych obejmuje odniesienie się do pojęcia niepełnosprawności, wskazanie znaczenia mass mediów w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością oraz wyniki badań.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Tematyka niepełnosprawności pojawiała się w analizowanych przekazach sporadycznie. Dominującymi sposobami prezentacji niepełnosprawności jest przedstawienie jej jako źródła cierpień, niesamodzielności i zależności lub przeszkody pokonywanej przez ponadprzeciętne jednostki.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Stereotypowy dyskurs medialny dotyczący osób z niepełnosprawnością może być obiektywną przyczyną ich marginalizacji. Istnieje potrzeba odpowiedniego oddziaływania edukacyjnego w celu budowania pozytywnego postrzegania tej kategorii osób, które może obejmować prezentację odpowiednich treści oraz edukację medialną w tym zakresie.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, WIZERUNEK, MASS MEDIA, ANALIZA ZAWARTOŚCI, DZIECI I MŁODZIEŻ

---

## Wstęp

W Polsce liczba osób z niepełnosprawnościami stanowi około 13% ludności kraju (GUS, 2021). Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością są bardzo różnorodne i złożone. Powodzenie działań związanych z ideą integracji społecznej w dużej mierze zależy od postaw społeczeństwa wobec niepełnosprawności (Kanał, 2021). Istotnym elementem w kształtowaniu opinii i postaw społecznych są media, które z racji swojego oddziaływania mogą być sprzymierzeńcami działań włączających oraz mają pierwszoplanowe znaczenie w tworzeniu wizerunku osób z niepełnosprawnościami (Podgórska-Jachnik, 2013). Rola, jaką odgrywa telewizja w tym zakresie, jest bardzo duża w związku z możliwością dotarcia do liczego grona widzów oraz stosowaniem zwykle prostego, zrozumiałego dla większości odbiorców języka. Dzięki obecności tematyki niepełnosprawności w przekazie telewizyjnym oraz jej odpowiedniej prezentacji może ona zostać „oswojona” (Rogowska, 2020). Same osoby z niepełnosprawnością wskazują na istotną rolę mediów i konieczność propagowania pozytywnych postaw u odbiorców względem osób z niepełnosprawnościami (Ołędzki, 2017).

Celem artykułu jest ukazanie wyników badań<sup>1</sup> dotyczących stopnia nasycenia treściami związanymi z niepełnosprawnością w serialach, programach telewizyjnych i filmach najczęściej oglądanych przez dzieci i młodzież. Podejmowanie tych treści w przekazie telewizyjnym jest bardzo istotne, gdyż nieobecność takich postaci może oznaczać, że osoby z niepełnosprawnością są mniej interesujące i mają mniejszą wartość niż inni członkowie społeczeństwa (Beckett i in., 2010). W badaniu i artykule skoncentrowano się także na określeniu, w jaki sposób prezentowana jest tematyka niepełnosprawności oraz jakie może to mieć konsekwencje dla jej postrzegania przez odbiorców tych przekazów.

## Wielowymiarowe ujęcie niepełnosprawności

Niepełnosprawność to zjawisko wielowymiarowe, dotyczące różnych sfer życia. Dotychczasowa teoretyczna debata na ten temat była w dużej mierze zdeterminowana przez dwie przeciwstawne koncepcje: medyczną i społeczną. W modelu medycznym niepełnosprawność traktowana jest jako stan biologiczny, który wymaga odpowiedniego leczenia i jest porównywana z chorobą (Twardowski, 2018). Niepełnosprawność jest więc tu cechą jednostki, której społeczeństwo oferuje możliwość adaptacji do warunków funkcjonowania w różnych sferach życia dzięki pokonywaniu własnych ograniczeń (np. poprzez leczenie itp.) oraz pomoc w zaspokajaniu potrzeb (Gąciarz, 2014). Do wad tego ujęcia należy jednak „patologizacja” niepełnosprawności, która jest tu rozumiana jako dysfunkcja wymagająca „naprawy” przez specjalistów. Powoduje to ograniczenie poznania doświadczeń osób z niepełnosprawnością, równocześnie zwalniając pełnosprawną większość z obowiązku zapewnienia im dostępu do szeroko rozumianych dóbr społecznych (Twardowski, 2018).

Alternatywnym sposobem postrzegania tego zjawiska jest społeczny model niepełnosprawności, który powstał w latach 60. XX w. (Twardowski, 2018). Niepełnosprawność jest tu ujmowana jako konstrukt, który należy rozpatrywać w odniesieniu do kontekstu społecznego (Karaś, 2012). Niepełnosprawność jest więc cechą względną, wynikającą z charakteru interakcji pomiędzy daną jednostką a społeczeństwem. Jest właściwością sposobu zorganizowania społeczeństwa, które nie stwarza osobom z ograniczeniami fizycznymi lub psychicznymi warunków zapewniających możliwość uczestnictwa w różnego rodzaju aktywnościach społecznych (Gąciarz, 2014). Zwiększenie partycypacji osób z niepełnosprawnością w życiu publicznym dokonuje się więc nie tyle poprzez rehabilitację ciała, a za sprawą zmiany wzorców funkcjonowania społeczeństwa (Bieganowska, 2005). Wadami modelu społecznego są jednak: pominięcie psychosomatycznych

---

<sup>1</sup> Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu pn. „Niepełnowidzialni – reprezentacje niepełnosprawności w filmach, serialach i programach TV dla dzieci i młodzieży”. Projekt został zrealizowany przez Uniwersytet Rzeszowski przy współfinansowaniu ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w ramach konkursu „Reprezentacje niepełnosprawności w kulturze i edukacji”.

aspektów niepełnosprawności oraz jednoznaczne przypisywanie społeczeństwu postaw dyskryminacyjnych (Twardowski, 2018; Wołowicz, 2021). Chociaż fizyczne różnice stają się znaczące poprzez interakcje społeczne, warunki instytucjonalne i stereotypy, to istnieje nieodłączny cielesny wymiar niepełnosprawności, którego nie można zdekonstruować (Staples, 2011).

Współcześnie w definiowaniu niepełnosprawności zwraca się uwagę na potrzebę korzystania z bardziej rozwiniętego podejścia określanego modelem biopsychospołecznym, które stara się uwzględnić zarówno biologiczno-medyczny kontekst niepełnosprawności, jak i jej społeczno-kulturowe konstruowanie (Wołowicz, 2021).

## Mass media i ich znaczenie w postrzeganiu niepełnosprawności

Rola mediów masowych w życiu społecznym jest bardzo duża. Służą one m.in. informowaniu, edukowaniu i rozrywce (Majer i Nawrocka, 2017). We współczesnym społeczeństwie to właśnie media masowe pomagają jednostce określić, czym jest rzeczywistość oraz w jaki sposób należy w niej działać. Odgrywają one ważną rolę w procesie socjalizacji. Wynika ona nie tylko z samego faktu dostarczania informacji, ale także z promowania pewnych wzorców zachowań (Pulak i Wieczorek-Tomaszewska, 2016). Mass media, obok rodziny, grup odniesienia, szkoły i nauczycieli, są główną agendą socjalizacyjną młodego pokolenia (Plichta, 2017). Wielu odbiorców mediów, w tym zwłaszcza najmłodszy, buduje swoje wyobrażenie o otaczającym ich świecie, opierając się na tym, czego dowiaduje się ze środków masowego przekazu (Dobrołowicz, 2014).

Media odgrywają także ważną rolę, jeśli chodzi o definiowanie i wyjaśnianie spraw obywatelskich. Są ważnymi podmiotami publicznego procesu konstruowania, kontestowania lub utrzymywania dyskursu na temat spójności społecznej, integracji, tolerancji. Dla wielu osób media są źródłem poznania rzeczywistości, zwłaszcza gdy brakuje im bezpośredniego doświadczenia problemu prezentowanego na ekranie. Dzięki swojej zdolności do selekcji i organizowania informacji media odgrywają również kluczową rolę w procesie ustalania, jakie kwestie będą uważane za ważne (Fursich, 2010). Prezentowane w nich treści dostarczają widzowi tzw. doświadczeń zastępczych, polegających na tym, że odbiorca przejmując doświadczenia innych osób bez swojego osobistego udziału w danym wydarzeniu, na którym owo doświadczenie bazuje (Kubicka, 2007).

Niektóre badania wskazują, że dzieci pełnosprawne nie rozumieją złożoności niepełnosprawności i pomimo braku interakcji z osobami z niepełnosprawnością mogą mieć wobec nich negatywne nastawienie. Może ono być formowane przez wizerunek niepełnosprawności wykreowany przez m.in. postawy rodzicielskie, media, literaturę dziecięcą, interakcję rówieńniczą (Hodkinson, 2012). Obrazy medialne są tak wszechobecne, że mają potencjał, by stać się głównym nurtem postrzegania osób z niepełnosprawnością przez społeczeństwo. Należy jednak zaznaczyć, że media występują w roli wybiórczego reproduktora rzeczywistości społecznej i nierzadko przedstawiają jej skrzywiony obraz (McQuail, 2007).



## Metody i narzędzia badawcze

W celu określenia stopnia nasycenia treściami związanymi z niepełnosprawnością oraz sposobów jej prezentacji w wybranych przekazach medialnych zostały zastosowane różne metody wpisujące się w szeroko rozumianą analizę zawartości, która jest jedną z klasycznych metod badania treści każdej formy zarejestrowanej komunikacji i pozostaje najbardziej efektywną metodą badawczą analizy przekazów (Flick, 2010). Ma ona na celu ujęcie rzeczywistości społecznej dzięki analizie cech treści przekazu oraz kontekstów, w których ona występuje (Michalczyk, 2009). Jak wskazuje Małgorzata Lisowska-Magdziarz (2004), analiza zawartości w dużym stopniu opiera się na liczeniu poszczególnych elementów i/lub pomiarze nasilenia określonych cech w badanych przekazach. Warto zaznaczyć, że sama „ilościowość” opisu może okazać się w niektórych kwestiach nie tylko niewystarczająca, ale i zawodna (Silverman, 2008). Dlatego zdecydowano się także na zastosowanie analizy jakościowej, w ramach której stworzono opis różnych sposobów prezentacji niepełnosprawności pojawiających się w analizowanych materiałach. Natura przekazu telewizyjnego jest wielomodalna, gdyż kojarzy obraz, tekst, dźwięki. Analizowane materiały starano się badać wielopłaszczyznowo pod względem prezentowanego tekstu, dźwięków, wykorzystywanych bodźców (Lisowska-Magdziarz, 2018). Ze względu na rozległy materiał badawczy poddany analizie poszukiwano w nim pewnych powtarzających się, względnie stałych konfiguracji elementów, dyskursów, konstrukcji opisujących tematykę niepełnosprawności (Lisowska-Magdziarz, 2004).

Wybór materiałów do analizy powstał poprzez skrzyżowanie trzech form przekazu (filmy, seriale oraz programy telewizyjne) z trzema kategoriami odbiorców (dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, uczniowie klas 4-8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych). Przeanalizowano łącznie 9 seriali telewizyjnych (m.in. *Szkoła, 19+*, *Masza i Niedźwiedź*, *Mój rycerz i ja*) oraz 11 programów telewizyjnych (m.in. *Twoja twarz brzmi znajomo*, *Ninja Warrior Polska*, *Nasz nowy dom*, *Czytanie przed spaniem*) emitowanych w okresie 01.09-30.11.2020. Dodatkowo poddano analizie 20 filmów (m.in.: *Gru, Dru i minionki*; *Merida Waleczna*, *Niesamowity Spider-Man 2*, *Jurassic World*). Przeanalizowano 890 odcinków wyselekcjonowanych seriali, programów TV i filmów, których łączny czas trwania wyniósł ponad 445 godzin. Dobór seriali, programów telewizyjnych oraz filmów odbył się na podstawie danych uzyskanych od Nielsen Audience Measurement Poland dotyczących najczęściej oglądanych materiałów telewizyjnych w poszczególnych kategoriach wiekowych.

## Wyniki analizy

W celu określenia stopnia nasycenia treściami dotyczącymi niepełnosprawności analizowanych przekazów medialnych zastosowano różne sposoby obliczeń. Treści związane z niepełnosprawnością były ukazane lub poruszane w 14% wszystkich analizowanych odcinkach seriali, filmów i programów TV. W sytuacji jednak, kiedy pod uwagę wzięto

tylko te odcinki, w których prezentacja niepełnosprawności trwała nie mniej niż 1 minutę, tematyka ta występowała już tylko w 8% wszystkich analizowanych odcinków. Zestawiając ze sobą łączną liczbę minut zawierających treści związane z niepełnosprawnością z całkowitym czasem trwania analizowanych przekazów, stopień nasycenia wyniósł niewiele ponad 1%. Tematyka niepełnosprawności pojawiała się więc w analizowanych przekazach sporadycznie, stanowiąc na ogół marginalną rolę w ich fabule, treści i czasie.

Niezależnie od sposobu obliczeń stopnia nasycenia treści tematyką niepełnosprawności można zauważyć, że były one najczęściej prezentowane w sposób mieszany (werbalny i wizualny) lub tylko werbalny. Co istotne, treści te pojawiały się najczęściej w przekazach oglądanych przez najstarszą kategorię wiekową ujętą w badaniu, a najrzadziej w oglądanych przez najmłodszą.

Do najczęściej powtarzającego się sposobu prezentacji niepełnosprawności można zaliczyć ten odnoszący ją do źródła cierpień, niesamodzielności i zależności, skupiający się przede wszystkim na jej medycznym aspekcie. Opiera się on na podkreśleniu dysfunkcji organizmu, ograniczeń jednostki (głównie fizycznych), barier, z jakimi musi się zmierzyć (np. architektonicznych, technologicznych) oraz negatywnych konsekwencji (np. ekonomicznych). Osoby z niepełnosprawnościami są prezentowane jako zależne od wsparcia instytucji (ze względu na np. wysokie koszty leczenia, niską rentę, niemożność znalezienia zatrudnienia) lub od innych członków rodziny (konieczność pomocy w podstawowych czynnościach życiowych). Niepełnosprawność ukazywana jest także jako „obciążenie” dla innych, którzy muszą dokonywać wielu wyrzeczeń (czasowych, finansowych, zawodowych ze względu na konieczność zapewnienia opieki) oraz tragedia życiowa wyjaśniająca trudną sytuację finansową rodziny. Taki sposób przedstawienia niepełnosprawności dominował np. w programie *Nasz nowy dom, Wydarzenia*. Prezentacja osób z niepełnosprawnościami skupia się w tym przypadku często na wymienianiu dysfunkcji. Towarzyszą jej odpowiednie zbliżenia kamery na części ciała posiadające ową dysfunkcję lub przedstawianie osoby, która zmagą się z wykonaniem codziennej czynności. Dodatkowym elementem prezentacji jest wzruszająca, smutna muzyka i zbliżenie na twarz osoby z niepełnosprawnością lub kogoś z jej najbliższych, w której wyrażone jest cierpienie i/lub smutek. Co istotne w wielu przypadkach osoby z niepełnosprawnością nie były przedstawiane wizualnie, lecz jedynie się o nich mówiło jako o potrzebujących wsparcia, biednych, zależnych. Inne badania różnych treści medialnych (np. prasy, filmów itp.) wskazują na częstą prezentację osób z niepełnosprawnościami jako „ofiar” (np. Otto, 2012; Struck-Peregończyk i Leonowicz-Bukała, 2018). Taki wizerunek osób z niepełnosprawnościami może przyczyniać się do wzmacniania stereotypu łączącego niepełnosprawność niemal wyłącznie z cierpieniem, zależnością i wyrzeczeniami, traktowaniem osób jako „innych”, „nie takich jak my”, w stosunku do których możemy czuć jedynie współczucie. Może on jednak także przynieść pozytywne elementy w postaci zwrócenia uwagi na problemy osób z niepełnosprawnościami i przyczynić się do działań mających służyć poprawie ich sytuacji.

Odmiennym typem prezentacji niepełnosprawności pojawiającej się w analizowanych przekazach medialnych jest ukazanie wyjątkowych osób z niepełnosprawnością,

pokonujących swoje ograniczenia i konkurujących z innymi pełnosprawnymi osobami. Są to pewnego rodzaju „superbohaterowie”, „superkalecy” (Barnes, 1997; Mironiuk, 2020), którzy pokonując swoją niepełnosprawność, stają się osobami ponadprzeciętnymi. W kreacjach tych osób podkreślana jest ich wyjątkowość, upór, determinacja, fakt, że nie poddały się mimo przeciwności losu (którą jest tu niepełnosprawność). Takie reprezentacje niepełnosprawności były obserwowane m.in. w programach: *Ninja Warrior Polska* (w programie uczestnikami były także osoby z niepełnosprawnością), *Wydarzenia* (np. relacje amp futbolu). W kreacji tych bohaterów ich niepełnosprawność jest mocno podkreślana, uwypuklana. Pojawiają się zbliżenia kamery na niepełnosprawne kończyny, protezy, objęte chorobą części ciała. Stanowią one pewnego rodzaju element sensacji i odwołują się także do ludzkich impulsów ciekawości i „podglądactwa” (Backstrom, 2012). Tego typu wizerunek może być traktowany jako pozytywna kreacja, gdyż osoby z niepełnosprawnościami ukazywane są jako godne podziwu, aktywne i te, które mogą podołać wielu wyzwaniom. Jednak taki sposób ukazywania niepełnosprawności jest nieco iluzoryczny, ponieważ promuje ideał, który jest poza zasięgiem większości osób z niepełnosprawnością. Może on przyczyniać się więc do dalszej marginalizacji oraz przypisywania znacznej wartości sprawności fizycznej, postrzegania niepełnosprawności jako bariery, którą tylko nielicznym udaje się pokonać (Oliver i Barnes, 2012; Thomas, 2021). Dodatkowo ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako „superbohaterów”, osób o szczególnych uzdolnieniach, pokonujących swoje „cielesne” ograniczenia może prowadzić do przeświadczenia, że muszą one być ponadprzeciętne, by zyskać społeczną akceptację (Purdue i Howe, 2012).

Innym typem prezentacji niepełnosprawności, który pojawiał się nieco rzadziej, lecz był także zauważalny (zwłaszcza w analizowanych filmach science fiction, fantasy i przygodowych) jest ten przedstawiający niepełnosprawność jako atrybut złoczyńców/negatywnych bohaterów. Jako oznaka inności niepełnosprawność jest ideologicznie nacechowanym kontrapunktem normalności. Jest uprzedmiotowiana i ukazywana jako „potworność” (Wohlmann i Rana, 2019). Jako złoczyńcy przedstawiane są osoby z zaburzeniami psychicznymi, posiadające dysfunkcję narządów ruchu, mutacje/choroby. Uwypuklona dysfunkcja bohatera (np. wzroku w *Jumanji*) oraz mutacja ciała na skutek choroby (np. *Niesamowity Spider-Man 2*) przedstawiane są jako coś ohydneho, na co lepiej nie patrzeć. Wizerunek ten ma wzbudzać w odbiorcy poczucie dyskomfortu, odrazy, przerażenia. Opiera się on na łączeniu „inności” z czymś odpychającym i pozbawionym moralności (Barnes, 1997; Heumann i in., 2019). Niepełnosprawność bardzo często powstaje na skutek „kłątwy rodzinnej” (np. *Niesamowity Spider Man 2*) lub przestępczego zachowania (np. *Jumanji*). Natomiast osoby z zaburzeniami psychicznymi przedstawiane są jako nieprzewidywalne, nieobliczalne i zdolne do najstraszniejszych czynów (np. morderstwa w programie *Gliniarze*). Taki sposób prezentowania niepełnosprawności w przekazach chętnie oglądanych przez dzieci i młodzież może przyczyniać się do potęgowania już istniejącego stereotypu niepełnosprawności jako czegoś mrocznego, niebezpiecznego, zawinonego, czegoś, czego należy unikać. Takie treści medialne nie będą zachęcały młodych odbiorców do działań inkluzyjnych i kontaktu z osobami z niepełnosprawnościami.

Zauważalne jest także przedstawianie niepełnosprawności jako czegoś karykaturalnego, komicznego. Taki sposób traktowania niepełnosprawności nie jest niczym nowym. Ma on swoje korzenie w dawnych tzw. pokazach dziwaków (ang. *freak shows*), w których osoby z niepełnosprawnościami były wystawiane na widok publiczny, by wzbudzić ciekawość w widzach i dostarczyć im rozrywki (Ellis i in., 2014). Karykaturalny sposób przedstawiania niepełnosprawności dostrzeżono m.in. w analizowanych filmach typu fantasy (np. *Harry Potter i insygnia śmierci*), filmach animowanych (np. *Gru, Dru i minionki; Shrek Forever*), programach telewizyjnych (np. *Twoja twarz brzmi znajomo*). W kreacji bohatera filmu fantasy podkreślana jest jego niepełnosprawność poprzez np. noszenie przepaski ze sztucznym okiem i zwracaniem się do niego nie po imieniu, a nadając mu przezwisko – „Szaloonooki”. Bohaterzy z niepełnosprawnością przedstawiani są także jako postacie komiczne, których wypowiedzi (podkoloryzowane dodatkowo przez np. seplenie) lub zachowania (np. problemy z wykonaniem codziennych czynności ze względu na znaczną otyłość) wzbudzają śmiech, gdyż są infantylne i niemądre. Dodatkowo na określenie postaci używane są słowa: „stuknięty”; „jednooki psychol, z którego wszyscy się śmiali” (*Gru, Dru i minionki*) oraz „spasiony”, „zrobił sobie zapasy” (*Shrek Forever*). Niepełnosprawność jest tu przedmiotem drwin i elementem rozrywki, czymś ciekawym, innym, śmiesznym. Ukazywanie niepełnosprawności w sposób karykaturalny, komiczny przyczynia się do pogłębiania stereotypów oraz dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami, których przedstawia się jako „innych”, „dziwaków”, z których można się śmiać.

Należy zaznaczyć, że w analizowanych programach, serialach i filmach najchętniej oglądanych przez dzieci i młodzież osoby z niepełnosprawnością nie były ukazywane jako „zwykli”, pełnoprawni członkowie społeczeństwa, którzy podejmują takie same role społeczne (zawodowe, rodzinne, rówieśnicze) jak osoby sprawne.

## Wnioski

Analiza zawartości seriali, programów telewizyjnych oraz filmów oglądanych przez dzieci i młodzież w badanym czasie wykazała, że tematyka niepełnosprawności jest w nich podejmowana rzadko i stanowi marginalną rolę w ich fabule i treści. Jeśli już tematyka niepełnosprawności jest podejmowana, to skupia się na medycznym jej aspekcie. Najczęściej sposób, w jaki osoby z niepełnosprawnościami są przedstawiane, jest bardzo stereotypowy. Taki deprecjonujący dyskurs medialny może być obiektywną przyczyną marginalizacji osób z niepełnosprawnością oraz uruchamiać mechanizmy samowykluczenia. Co prawda powstaje coraz więcej bajek, programów, filmów dotyczących niepełnosprawności zgodnie z założeniami inkluzji i oczekiwaniami środowiska osób z niepełnosprawnościami (Podgórska-Jachnik, 2013), jednak w związku z dominującym wciąż stereotypowym wizerunkiem osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni medialnej istnieje potrzeba odpowiedniego oddziaływania edukacyjnego. Nauczyciele mogą przyczynić się do budowania pozytywnego postrzegania osób z niepełnosprawnością dzięki realizacji działań poświęconych nauce o niej. Mogą one być podejmowane za pomocą doboru i prezentacji odpowiednich

treści (w tym filmów, bajek, opowieści) dostosowanych do poziomu wiedzy dzieci i młodzieży. Na możliwość wykorzystania np. filmów i bajek w procesie edukacji w kontekście poznania tematyki niepełnosprawności zwraca uwagę wielu badaczy (m.in. Bieganowska, 2005; Rogowska, 2020). Odpowiednio dobrane i prezentowane treści oraz emocje z nimi związane mogą być podstawą do dyskusji nad obecnością osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Ważną rolę stanowi także edukacja medialna, której celem powinno być przygotowanie dzieci i młodzieży do krytycznego i refleksyjnego odbioru przekazów medialnych (Morbitzer, 2014). Należy także zwrócić uwagę na potrzebę badań nad sposobem prezentacji niepełnosprawności w mediach społecznościowych (np. TikTok, Snapchat) oraz przekazach zamieszczanych na serwisach streamingowych (np. Netflix, Disney+, HBO), które zyskują coraz większą popularność wśród młodszego odbiorców.

#### BIBLIOGRAFIA

- Backstrom, L. (2012). From the freak show to the living room: Cultural representations of dwarfism and obesity. *Sociological Forum*, 27(3), 682-707.
- Barnes, C. (1997). *Wizerunki niepełnosprawności i media. Badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu* (M.D. Dastyk, tłum.). Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S. i Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386.
- Bieganowska, A. (2005). Model niepełnosprawności w mediach a postawy wobec osób niepełnosprawnych. *Szkoła Specjalna*, 66(5), 362-371.
- Dobrołowicz, J. (2014). Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania. *Paedagogia Christiana*, 2(34), 137-150.
- Ellis, K., Rodan, D. i Lececk, P. (2014). *Disability, obesity and ageing: Popular media identifications*. Routledge.
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Fursich, E. (2010). Media and the representation of Others. *International Social Science Journal*, 61(199), 113-130.
- Gąciarz, B. (2014). Przemyśleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2(213), 15-42.
- GUS (2021). *Stan zdrowia ludności Polski w 2019*. Główny Urząd Statystyczny.
- Heumann, J.E., Salinas, K. i Hess, M. (2019). *Road map for inclusion: Changing the face of disability in media*. Ford Foundation.
- Hodkinson, A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: The influence of electronic media in the primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 252-262.
- Kanar, M. (2021). Postawy studentów wobec osób z niepełnosprawnością ruchową oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 11, 127-138.
- Karaś, M. (2012). Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i disability studies. *Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 20-33.
- Kubicka, D. (2007). Trzy spojrzenia na media masowe. W: D. Kubicka i A. Kołodziejczyk (red.), *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania* (s. 13-29). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2004). *Analiza zawartości mediów – przewodnik dla studentów, wersja 1.1*. Uniwersytet Jagielloński.

- Lisowska-Magdziarz, M. (2018). Badanie wielomodalnych przekazów w mediach masowych. Od teorii do schematu analitycznego. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz i A. Hess (red.), *Metody badań medjoznawczych i ich zastosowanie* (s. 143-166). Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej.
- Majer, A. i Nawrocka, A. (2017). Problematyka niepełnosprawności w telewizyjnych bajkach dla dzieci. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 26, 158-167.
- McQuail, D. (2007). *Teoria komunikowania masowego* (M. Bucholc, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN
- Michalczuk, K. (2009). Uwagi o analizie zawartości mediów. *Rocznik Prasoznawczy*, 3, 95-109.
- Mironiuk, A. (2020). (Un)seen difference, i.e. regarding the image of persons with physical disabilities in selected feature films. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 31(1), 173-199.
- Morbitzer, J. (2014). O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki. *Labor et Educatio*, 2, 119-143.
- Olędzki, S. (2017). *Raport środowiskowy. Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową*. [https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM\\_APS\\_Raport%20srodowiskowy\\_07\\_osoby%20z%20niepelnosprawnosci%C4%85%20ruchowa\\_10022017.pdf](https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepelnosprawnosci%C4%85%20ruchowa_10022017.pdf)
- Oliver, M. i Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.
- Otto W. (2012). *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (s. 65-110). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pulak, I. i Wieczorek-Tomaszewska, M. (2016). Wprowadzanie dziecka w świat współczesnych mediów jako element socjalizacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(4), 67-80.
- Purdue, D.E. i Howe, P.D. (2012). Empower, inspire, achieve: (Dis)empowerment and the Paralympic Games. *Disability and Society*, 27(7), 903-916.
- Rogowska, D. (2020). Edukacja poprzez wykorzystanie filmu w kontekście poznawania tematyki niepełnosprawności – szkic problematyki. *Zeszyty Naukowe WSG*, 36(5), 141-150.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji* (M. Głowacka-Grajper i J. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Staples, J. (2011). At the intersection of disability and masculinity: Exploring gender and bodily difference in India. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 17(3), 545-562.
- Struck-Peregończyk, M. i Leonowicz-Bukała, I. (2018). Bezbronni ofiary i dzielni bohaterowie: wizerunek osób niepełnosprawnych w polskiej prasie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 10(1), 148-164.
- Thomas, G.M. (2021). The media love the artificial versions of what's going on: Media (mis)representations of Down's syndrome. *British Journal of Sociology*, 72(3), 693-706.
- Twardowski, A. (2018). Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna. *Studia Edukacyjne*, 48, 97-114.
- Wohlmann, A. i Rana, M. (2019). Narrating disability in literature and visual media: Introduction. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 67(1), 3-17.
- Wołowicz, A. (2021). *Paradygmat zignorowany. Macierzyństwo kobiet z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.





***Stereotypical Images of Ukrainians and Russians  
 in a Humanitarian Crisis: Multicultural Perspectives  
 Stereotypowy obraz Ukraińców i Rosjan w trakcie kryzysu  
 humanitarnego. Perspektywa międzykulturowa***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** This article aims to map the stereotypical image of Ukrainians and Russians from a cross-cultural perspective in the context of the ongoing armed conflict.

**RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research problem concerns the cultural differences that are revealed in the perception of representatives of the two nationalities that are involved in the armed conflict. Since stereotypical judgements are most often revealed in language, an adjective check list was used for the study. A sample of 92 Polish and Slovenian students took part in the study. The collected linguistic material was used to analyse and compare cross-cultural stereotypical judgements about Ukrainian and Russian citizens.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The argument begins with theoretical perspectives on the concept of stereotyping and the process of stereotyping. The role of language in the stereotyping process is analysed. An analysis of the results and conclusions is presented.

**RESEARCH RESULTS:** In general, Polish students attribute fewer positive adjectives than Slovenian students to both Ukrainians and Russians. The analysis revealed significant statistical differences as well as similarities between the researched groups of Polish and Slovenian students in terms of the stereotypical image of Ukrainians and Russians.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, RECOMMENDATIONS:** Empirical evidence shows that Polish and Slovenian students have more in common in their perception of Russians, while they perceive Ukrainians quite differently. The linguistic characteristics obtained in this study provide a general insight into the perceptions of the two nationalities involved in the war. It should also be noted that these characteristics of Ukrainians and Russians may constitute socially important knowledge on the negative stereotypes about these nationalities. This knowledge may be useful in challenging,

counteracting or disseminating such judgements, which may be harmful and lead to prejudice or discrimination against people from the nationalities studied.

---

---

→ **KEYWORD: STEREOTYPES, UKRAINIANS, RUSSIANS, MULTICULTURAL PERSPECTIVE, ADJECTIVE CHECK LIST**

## **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest porównanie międzykulturowej perspektywy stereotypowego obrazu Ukraińców/Ukraińek oraz Rosjan/Rosjanek w kontekście trwającego konfliktu zbrojnego.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem badawczy dotyczy kulturowych różnic, jakie ujawniają się w procesie spostrzegania przedstawicieli dwóch narodowości, które są zaangażowane w konflikt zbrojny. Ponieważ stereotypowe sądy najczęściej ujawniają się w języku, dlatego też do badań wykorzystano narzędzie, które opiera się na języku (lista przymiotników), a równocześnie jest zaadaptowane do badań międzykulturowych. W badaniu wzięło udział 92 studentów z Polski i Słowenii. Zebrany materiał językowy posłużył do analizy i porównania międzykulturowych, stereotypowych sądów dotyczących obywateli Ukrainy i Rosji.

---

---

**PROCES WYWODU:** Wywód rozpoczęto od założeń teoretycznych dotyczących pojęcia stereotypu oraz procesu stereotypizacji. Przeanalizowano rolę języka w procesie stereotypizacji, a także przedstawiono analizę wyników i wnioski.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Ogólny wynik wskazuje, że polscy studenci przypisują mniej przymiotników pozytywnych niż słoweńscy zarówno Ukraińcom, jak i Rosjanom. Analiza wykazała istotne różnice statystyczne oraz podobieństwa między badanymi grupami studentów polskich i słoweńskich w zakresie stereotypowego obrazu Ukraińców i Rosjan.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na występowanie podobieństwa u młodych Polaków i Słoweńców w postrzeganiu Rosjan, natomiast zupełnie inaczej spostrzegają oni Ukraińców. Charakterystyki językowe uzyskane w niniejszym badaniu pozwalają na ogólny wgląd w sposób spostrzegania dwóch narodowości zaangażowanych w wojnę. Należy też zauważyć, że uzyskane w badaniach charakterystyki Ukraińców i Rosjan stanowią ważną społecznie wiedzę o negatywnych stereotypach, jakie funkcjonują o tych narodowościach. Wiedza ta może być przydatna w podważaniu, przeciwdziałaniu, lub rozpowszechnianiu takich sądów, które mogą być szkodliwe i prowadzić z kolei do uprzedzeń lub dyskryminacji ludzi z badanych narodowości.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE STEREOTYPY, UKRAIŃCY, ROSJANIE, PERSPEKTYWA MIĘDZYKULTUROWA, LISTA KONTROLNA PRZYMIOTNIKÓW**



## Introduction

Stereotyping is an inherent part of social life. Although it is an unavoidable outcome of intergroup relations, the reproduction of stereotypical judgements can lead to a simplification of perceptions of social relations and even contribute to more dangerous phenomena related to intergroup relations such as prejudice and discrimination.

In order to better understand how people perceive and describe each other, it is worth looking at and analysing what terms they use in language to do so. On the one hand, language is a carrier of stereotypical beliefs, on the other hand, it can also be a transmitter of content and values.

The current socio-political situation resulting from the ongoing Russian invasion of Ukraine provides an important and emotionally difficult background for considering relations between the two nations. Events of this nature exacerbate inter-group differences and sometimes become the cause of long-standing resentment between representatives of the parties to the conflict. Research into stereotypical judgements can identify the most frequently used negative terms, which are often reproduced. The aim of this study was to examine how stereotypical images of Ukrainians and Russians differ or are similar from across-cultural perspective. In analysing stereotypical images from a multi-cultural perspective, the authors may provide more insights into understanding conflict situations, into supporting migrants, and in taming foreignness.

## Theoretical framework for the concept of stereotype and the process of stereotyping

Lippman (1921/2023) first used the term “stereotype” to describe the images in our minds, referring to simplified schemes that categorize others based on similar characteristics. People use these patterns to evaluate and categorize each other. The term stereotype refers to the form of pressure mentioned above, i.e., the repeated replication of these prefabricated rigid “matrices”: judgments about different social groups. According to Lippman, the culture in which we live is the root of the “multiplication” of judgments (i.e., the process of stereotyping). Later research confirmed that the content of stereotypes is significantly related to the culture in which a person lives (Nelson, 2003).

The concept of a stereotype has been permanently embraced by the social sciences. Over the years, its definition has changed, as has the attitude of researchers to the process. Initially, a stereotype was considered a “lazy way of perceiving social groups” (Nelson, 2003, p. 25). Stereotyping indicated a person’s (or a group’s) lack of analytical thinking and irrational perception of the world. There was also a widespread view that a stereotype is an example of rigid thinking (Nelson, 2003) and could even testify to a “moral handicap” (Nelson, 2003, p. 25). The 1970s saw the development of the socio-cognitive approach in psychology, therefore new definitions of the stereotype and the process of stereotyping emerged. Hamilton and Troiler (1986) understood a stereotype

as a cognitive structure containing a certain type of knowledge, beliefs, and expectations that an observer holds about a group of people. In this theory, attention is paid to both the knowledge and the expectations of the perceiver, which is more characteristic of the concept of a cognitive schema. The definition of a stereotype as a set of beliefs relating to the attributes of a certain group of people (Ashmore & Del Boca, 1981) is considered the most accurate and is recognized by researchers of socio-cognitive orientation. Stereotypes are a type of knowledge about the social world and are formed by people's accumulation of observations of the world around them. Their perceptions are interpreted, encoded in memory and can be extracted to guide reactions (they become distorted). Whether a particular model of stereotype representation is effective is considered based on its ability to explain the process of searching, noticing and remembering information about members of different social groups. The socio-cognitive approach believes that learning and the ability to change stereotypes are primarily the result of an individual's acquisition of information through interactions with members of other social groups. The second approach, called cultural, assumes that society is the basis of the knowledge we have stored and that a stereotype is a set of information about social groups that is widespread among members of a particular culture. In other words, stereotypes exist in the minds of a given population. They are also part of the very "structure of society" (Macrae et al., 1999, p. 20). Cultural orientation, unlike the individual approach, argues that learning and transmission of stereotypes takes place through immediate and close family members and friends, or people with authority or public figures. So, unlike the individual model, the cultural perspective posits indirect transmission. A significant role in this approach is also played by mass media, e.g. the press, television, radio advertising, which facilitate the flow of stereotypical information through their widespread availability. At this point, it is worth emphasizing the important role played by language as a carrier of this information and, at the same time, as a communication tool of a given social group.

## The role of language in the process of stereotyping

There are various forms of stereotype transmission, which include verbal and non-verbal means of communication. When it comes to verbal communication, language is the most important means of conveying, defining and evaluating in the process stereotyping. Some scholars even claim that there are non-linguistic stereotypes (Mininni, 1982). In the classic work of Katz and Braly (Macrae et al., 1999), language was used to identify national, ethnic and racial content. Stereotypical beliefs were measured through the attribution of characteristics. Allport noted that "linguistic concepts can not only define content, but also serve as principles of organization and as a basis for evaluation" (Allport, 1954, as cited in Macrae et al., 1999, p. 161). Thus, language is a transmitter of content, and it performs different functions in an intergroup context. The most important functions of language include transmitting stereotypes, ordering meanings, maintaining stereotypes, and expressing stereotypical identity. The first function consists in

conveying culturally shared stereotypes through a language common to a culture. This occurs from one person to another and from generation to generation. There are different levels of analysis of a stereotypical message. At the most general level, there is a belief that the vocabulary of a language contains the description of attributes or specific features (e.g. physical and mental).

A study by Karolczuk (2021) focused on how perceptions of selected nationalities are reflected in language. The study was conducted in 2019 among 128 young adults from the Podlaskie Voivodeship aged 19-29, studying Russian philology. The goal was to identify and analyse the content and ideas that occur in the linguistic awareness of young Poles. The research covered such nationalities as Belarusians, Russians and Ukrainians. The names of the nationalities were a stimulus that was supposed to activate associations in the respondents. The method of the language association test used by the author

[...] provides many interesting opportunities for analysing the findings by looking at language not only as an instrument for transmitting thoughts, but also as a carrier of specific features, traditions and cultural values (Rodziewicz, 2019, p. 66).

The study collected a total of 643 free associations in Polish about the surveyed nationalities. The largest number of language associations, 231, concerned Russians, 193 referred to Belarusians, and 219 referred to Ukrainians. The surveyed students recorded their associations as words, phrases and sentences. Karolczuk (2021) presented the findings in the form of percentage data for selected thematic groups. This article will cite only selected characteristics describing positive and negative features. Other thematic groups are an interesting source of information and knowledge about the stereotypes of the studied nationalities, but they are not the main subject of this article.

The image of Russians consisted of the most positive associations (45.89% of the responses). The students mentioned the following words, expressions and sentences: hospitable, open, friendly people, they like socializing, they show optimism, joy; they are a strong nation, disciplined, firm and consistent in following rules, attached to and caring for tradition. There were also terms that described Russians as patriots, nice, hard-working, dutiful, tolerant people with acting and vocal talents (Karolczuk, 2021, p. 91). The second group of associations can be classified as negative features related to both behaviour and character traits. Negative characteristics amounted to 22.07% of the responses. The following associations were listed they do not shy away from alcohol, alcoholics, drunkards, people who like to drink a lot, heavy drinkers, insist on drinking alcohol together, aggressive, quarrelsome, uncouth, envious, unpleasant, intolerant, un-reformable, not entirely well-mannered, and unpredictable (Karolczuk, 2021, p. 91-92).

The image of Ukrainians, similarly to the two previous nationalities, consisted of both positive and negative associations that the surveyed students listed. The former accounted for 38.34% of the overall description of this nationality. Industriousness was mentioned most often, with other terms following: hard-working, they are not afraid of any work, they work and respect money, they are focused on good profit, but through hard work, hospitality,

openness, nice and friendly disposition and courage, bravery, Orange Revolution, defend their rights, and fight for themselves. The respondents also pointed to Ukrainians' interpersonal skills: cheerful, smiling, joyful, friendly, helpful, kind, friendly, a peaceful nation, good, sociable, positive towards other nations, open to people, care for women, funny, attached to their culture (Karolczuk, 2021, p. 94). Descriptions of negative features of Ukrainians accounted for 14.51% of the responses. The students mentioned such terms as unpleasant, scheming, possessive, mean nation, unfriendly, quarrelsome, loud, pushy, egotistical, thieves, do not take care of themselves, grandmother said that during the war they were terrible, dirty, unpleasant, money-hungry, stubborn, envious, can't work, sly, riotous, aggression, cheats, and possessive people (Karolczuk, 2021, p. 94).

## The social situation in Poland and Slovenia in the context of the Russian invasion of Ukraine

The cited research is important in the context of the study presented in this article. It should be noted that Karolczuk's (2021) study was conducted in 2019, three years before the Russian invasion of Ukraine in February 2022. Another important issue is the long and rather complicated history of relations between Poland and Ukraine as well as Poland and Russia, which is not the subject of consideration in this article, but is an important aspect of the formation of stereotypical judgments. Both countries border Poland, but it was Ukrainian men and women who started the exodus from their country in search of shelter when the Russian invasion started. CBOS research in 2022 shows that

[...] the vast majority of respondents (84%) support Poland's acceptance of Ukrainian refugees and this figure is a slight break in the downward trend we have been observing since April. Immediately after the start of the Russian invasion of Ukraine, this percentage reached a record high of 94%, then it was falling by several percentage points every month, to now increase by two percentage points (from 82% in June to 84% in July). Only every ninth respondent (11%) is against accepting Ukrainian refugees (CBOS, 2022, p. 7).

The surveys of Polish public opinion also included areas of social functioning in which Poles have personally encountered or heard about various difficulties related to the admission of Ukrainians.

Problems in using health care were personally encountered more often by respondents aged 25-34 (14%, i.e. twice as often as by all respondents), as well as by residents of the largest cities (13%). When it comes to problems with finding or keeping a job, the youngest respondents aged 18-24 stood out (17%, a percentage more than three times higher than among the general population), as did less educated people (9%), and pupils and students (15%). Problems with access to housing were more often experienced or heard about by the youngest respondents (10%), people with income per capita from PLN 3,000 and above (11% in the range from PLN 3,000 to PLN 3,999 and 13% among those with income per capita from PLN 4,000 upwards), i.e. those who could afford to rent or buy

a flat at all. Again, the youngest respondents (6%), some of whom have not yet completed school education, and residents of the largest cities (7%) encountered difficulties in the functioning of schools. To sum up, it can be said that all the above-mentioned difficulties were more likely to affect young people: a group that often turns out to be the least favourable towards refugees in subsequent surveys (CBOS, 2022, p. 10).

According to the reports of the Statistical Office of the European Union (EUROSTAT) and Eurobarometer (Eurobarometer, 2022a), Slovenia deviates from the EU-27 averages. Slovenians are not as concerned about the war in Ukraine (41% in EU-27; 25% in Slovenia) and often do not believe that the EU has responded cohesively and quickly to the war. Slovenians rank last in the European Union in terms of interest in what is happening in Ukraine. Only one in four reads the news several times a day about what is happening in connection with the Russian invasion as do more than half of Italians, Lithuanians, and Poles (Eurobarometer, 2022a). Moreover, Slovenians are not as supportive of the sanctions against Russia (EU 55%, Slovenia 30%), or the financial support for Ukraine (both trade and military). As the statistics of the survey conducted last year show, Slovenians tend to have a lower approval (opinion) of the war, the reactions and the consequences compared to other EU member states (Eurobarometer, 2022a).

Eurobarometer (2022b) also showed that Slovenians are more concerned about the rising prices and the energy supply in the EU than are average EU Member States (Slovenia 43%, EU 35%; Slovenia 43%, EU 28%), but less concerned about the international situation (Slovenia 24%, EU 28%). Only 26% of Slovenians fully agree that responsibility for the war lies with Russia (EU 52%), and even fewer agree that Ukraine is part of the EU family (Slovenia 24%, EU 31%) (Eurobarometer, 2022b).

Slovenians are also at the bottom of the list of countries in terms of how often they bring up the topic of Ukraine in conversations with friends or family members. Only one-third of Slovenians talk about Ukraine at least once a day, while Italians are most likely to talk about the Russian invasion (Eurobarometer, 2022a). This places Slovenes among the European nations least concerned about the situation in Ukraine. One in five Slovenians is not at all or only partially concerned, while 96 percent of Portuguese are seriously concerned about the situation. On average, 81 percent of Europeans are very or partly concerned about the situation (78 percent in Slovenia) (Eurobarometer, 2022a). Ninety-five percent of Slovenians support humanitarian aid for Ukrainians whose lives have been shattered by the war. Accepting refugees from Ukraine is also supported by 90 percent of Slovenes. Only one in two Slovenes supports arms deliveries to Ukraine, while sanctions against Russia are supported by 66 percent of Slovenians (80 percent of Europeans on average) (Eurobarometer, 2022a).

## Objective and research questions of the study

The purpose of this study is to examine the cross-cultural perspectives of the two nations affected by the war. This is because the perceptions of nations living in close proximity

to a war may differ from those that are not as directly and intensely affected. Therefore, Poland, which is a neighbor of Ukraine and still hosts 1.6 million of refugees, and Slovenia, which does not appear to be directly affected by the war, but tends to follow the day-to-day conflict situation from a distance as a member state of the European Union, were chosen. To guide this study, the following research questions (RQs) were posed:

- RQ1: How are people in direct war conflicts generally perceived by Polish and Slovenian students?
- RQ2: What differences can be identified between Ukrainians and Russians in international perceptions using the ACL instrument?
- RQ3: Do Polish and Slovenian students share common perceptions of conflict-affected nations, and if so, how can this be reflected?

## Methods

### Sample

The sample consists of 92 students from two countries, Poland ( $n = 61$ ) and Slovenia ( $n = 31$ ). Female students make up the majority of the sample (78.3%), while male students were in the minority (21.7%). On average, students were 22.95 years old. The Slovenian students were invited to take the survey digitally (<https://1ka.arnes.si/>), while Polish students completed the survey in the presence of a researcher, and using paper and pencil in classes. The participation rate of the Slovenian students was 48%, while 52% of the registered students did not complete the survey. This percentage is comparable to the average response rate for online surveys as reported by Wu et al. (2022). The participation rate of Polish students was almost 100% because the researcher was present. The distribution of students across years of study was fairly random, with all years of study from one through four almost evenly represented in the sample (22.5%, 26.4%, 24.3%, and 26.5%, respectively).

### Measures

The ACL was used for the study. The original ACL consists of 300 adjectives designed to best describe personality distributed across 35 scales (Gough & Heilbrun, 1983). The students were instructed how to complete the survey, and by checking the answer box, they chose the adjective that best matched their perception of a given nationality. All 35 scales were created and calculated using the guidelines established by Gough and Heilbrun (1983). Because the adjective checklist method is transferable to other cultures and languages, we still need to consider the following: (1) the selected adjectives require a translation that has essentially the same meaning as the original adjective in the host culture, and (2) the researchers need to ensure equivalence of meaning after translation (Craig, 2005).

## Procedure and data analysis

The survey was conducted in the winter semester of the 2022/2023 academic year. Students were informed about the study in lectures by the study leaders, and a questionnaire was sent as a link to their email addresses (Slovenia), while Polish students filled out the questionnaire on site. It took 10-15 minutes to complete the questionnaire. The students were provided with all the necessary information by the study leader, and a detailed introduction to the study and its purpose was also provided on the survey cover sheet before they gave consent to the collection of personal data, e.g., gender, age, year of study, and then proceeded with the survey.

Data were analysed using SPSS Statistics (v. 25), a software package commonly used for statistical analysis in the social sciences. Descriptive analysis of the data was performed to describe and summarise the characteristics of the sample, expressed by means and confidence intervals. Prior to the analysis, tests were conducted to verify the normality of data distribution using the Shapiro-Wilk test. The premise of normality distribution was violated. The two-way repeated measures analysis of variance (ANOVA) is used to determine if there is a statistically significant interaction effect between two within-subjects factors on a continuous dependent variable. Eta squared ( $\eta^2$ ) was used as a measure of effect size with the following interpretation: size from 0.01 to 0.05 = a small effect, 0.06 to 0.14 = medium effect, and 0.14 and more = large effect (Cohen et al., 2003).

## Results

### General perceptions of Russians and Ukrainians

The 35 ACL scales and the total number of the adjectives that the students marked were subjected to analysis. First, the descriptive statistics revealed that on average 31.05 adjectives were ticked by the students in the description of Ukrainians, while 30.48 adjectives per student were ticked in the description of Russians. The number of adjectives ticked did not differ significantly ( $p = 0.62$ ) between the perceived objects. The second part of the descriptive analysis deals with checking 35 ACL scales, calculating the average score for both perceived objects, as shown in Figure 1.

A close look at Figure 1 indicates that the scales have both positive and negative ratings, with the unfavorable scale being the most prevalent, followed by the favorable scale, which was not assigned any excluded items. The next positive scale shown in Figure 1 is the critical parent scale, while the self-control, deference, humiliation, and caring scales tend to have negative scores.

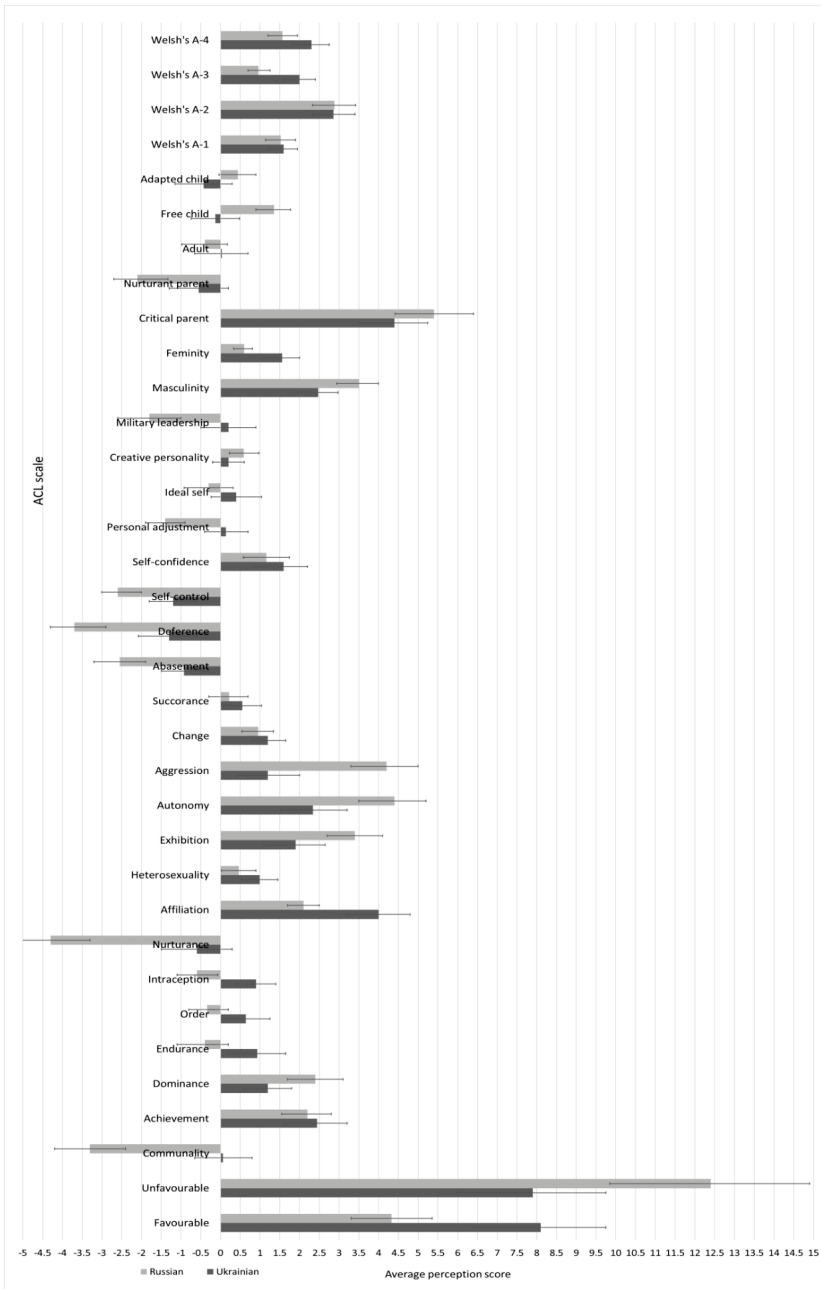


Figure 1. Average perception score on ACL scales with 95% confidence interval



## Differences in the perception of Ukrainians and Russians

The Shapiro-Wilk test was used to examine if the variables are normally distributed in the sample. The test rejected the hypothesis of normality ( $p < 0.05$ ). Because ANOVA is quite robust to violations of the assumption of normality, we used a two-way ANOVA, a statistical analysis tool that determines the effect of two variables on an outcome and tests how changing the variables affects the outcome. Violations of the assumption of homogeneity of variances can have a greater impact, especially when sample sizes are unequal between conditions (MacFarland, 2012). Thus, Levene's test for equality of error variances was applied to each of the 36 scales of the ACL. This test confirmed the assumption of homogeneity of variances for all scales ( $p > 0.05$ ). Because the sample sizes were unequal, the Scheffe test with post-hoc comparisons was used. The Bonferroni test was used to adjust for multiple comparisons.

The differences in Polish and Slovenian students' perceptions of Ukrainians and Russians were further analysed for effect size (Table 1). Table 1 lists only those scales where either the within-subjects and/or between subject effects were found and classified as large ( $\eta^2 \geq 0.14$ ) as defined by Cohen et al. (2003). Tests of within-subjects effects reveal how groups of students differ in their perceptions of Ukrainians and of Russians, while the test of between-subject effects examines if there are significant differences in perceptions between the two groups of students.

Before interpreting the results, it should be noted that both Ukrainians and Russians were described by a comparable number of adjectives, where Polish students on average provided a significantly larger number of adjectives than their did Slovenian counterparts. Unfavourable adjectives tended to be attributed to Russians, with the Polish students choosing significantly more negative adjectives than the Slovenian students. Moreover, it seems that the Slovenian students provided responses about both nations which are typical of the general population. The largest effect in the needs scales was found for nurturance, where Slovenian students perceived Russians significantly more often as people who are engaged in behaviours that provide material or emotional benefits to others. The students' perceptions of aggression of Ukrainians and Russians were similar. The Polish students rated Russians significantly higher on aggression than did the Slovenian students. Among the topical scales, interestingly, both Slovenians and Poles rated Ukrainians higher when it came to military leadership, where large differences in perception were indicated among the Polish students. In comparison with their Slovenian counterparts, the Polish students also rated both Ukrainians and Russians significantly higher on role-qualities such as ambition, assertiveness, and initiative associated with everyday notions of masculinity.

Table 1. The ACL scales with a large effect size of differences perceived by the students, where *F*-statistics, *p*-statistical significance, and  $\eta^2$ -effect size. The Polish students rated the scales with the dark grey cells higher, while the responses of the Slovenian students can be seen in the light grey cells

ACL	Scale	Within-subject effects			Between-subject effects		
		<i>F</i>	<i>p-value</i>	Partial $\eta^2$	<i>F</i>	<i>p-value</i>	Partial $\eta^2$
Modus operandi	Total number of adjectives	0.068	0.795	0.001	13.444	0.000	0.14
	Unfavourable	4.539	0.036	0.048	19.603	0.000	0.18
	Communality	15.781	0.000	0.149	21.951	0.000	0.20
Needs scales	Intracception	2.578	0.112	0.028	17.888	0.000	0.17
	Nurturance	8.946	0.004	0.090	27.557	0.000	0.24
	Exhibition	0.191	0.664	0.002	22.268	0.000	0.20
	Autonomy	1.129	0.291	0.012	16.332	0.000	0.16
	Aggression	3.055	0.084	0.033	22.290	0.000	0.20
	Abasement	0.810	0.371	0.009	18.178	0.000	0.17
	Deference	1.023	0.314	0.011	14.918	0.000	0.15
Topical scales	Military leadership	7.851	0.006	0.080	14.296	0.001	0.14
	Masculinity	1.710	0.194	0.019	18.591	0.000	0.17
Transactional analysis scale	Critical parent	0.569	0.453	0.006	16.153	0.000	0.16
	Nurturing parent	1.183	0.280	0.013	17.869	0.000	0.17
Origence-intellectence scale	Welsh's A-2	0.113	0.737	0.001	15.084	0.000	0.15

The attitudes of Ukrainians and Russians toward support, stability, and acceptance related to the concept of “caring parents” were rated similarly, while Slovenian students rated both nations more positively than did their Polish counterparts. The opposite was true for evaluation, strictness, and scepticism associated with the concept of “critical parents,” where Polish students rated both nations significantly higher than did the Slovenian students. The Polish students also rated affect and rationality significantly higher for Ukrainians and Russians than did their Slovenians counterparts, suggesting that the nations rated are more flexible, unconventional, and individualistic.

### Similarities in the perception of Ukrainians and Russians

To examine the international perspective on the perceptions of the two countries, we further analysed the data collected by the ACL. We selected ten adjectives that the Polish and Slovenian students most frequently chose to refer to Ukrainians and Russians. Figure 2 shows Polish students' ACL ratings of the Ukrainian population, while Figure 3 shows which adjectives the Slovenian students most frequently checked to describe the Ukrainian population.

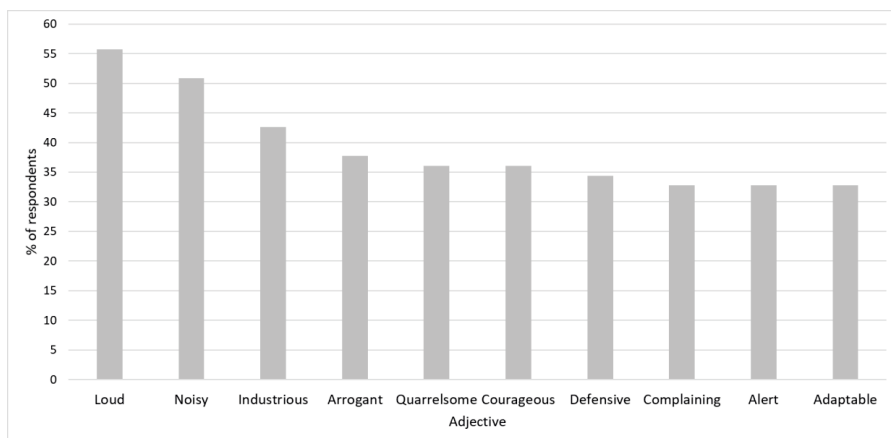


Figure 2. Polish students' perceptions of Ukrainian people

The Polish students perceive Ukrainians as loud and noisy, followed by industrious and arrogant, whereas the Slovenian students perceive Ukrainians quite differently. The two most frequently selected adjectives were courageous and determined, followed by pleasant and friendly. Only one common or overlapping adjective was found among the ten most frequently marked. It seems that the adjective courageous may belong to this common perception.

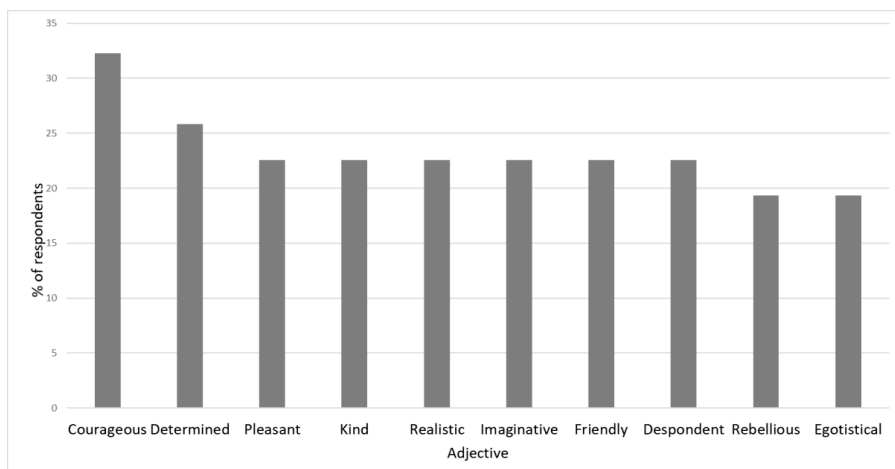


Figure 3. Slovenian students' perceptions of Ukrainian people

The same procedure was applied to the perception of Russian people. Figure 4 shows the perception of the Polish students, while Figure 5 shows the perception of the Slovenian students.

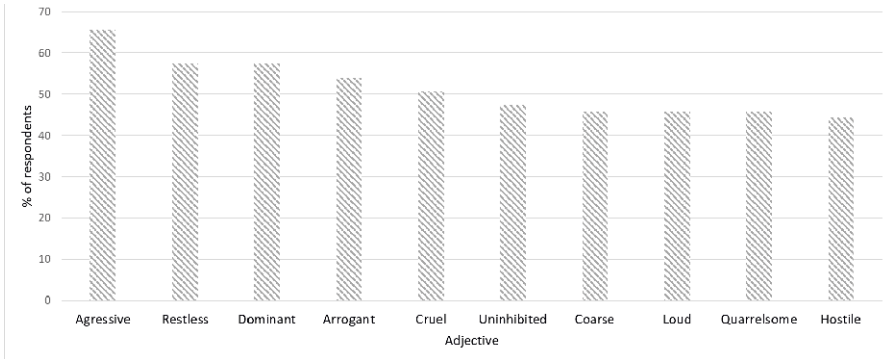


Figure 4. Polish students' perceptions of Russian people

The Polish students perceive Russians as aggressive, restless and dominant, followed by arrogant and cruel, while the Slovenian students most often ticked the adjective courageous, followed by loud and aggressive. We found greater overlap among the ten most frequently selected adjectives with the frequently marked adjectives aggressive, loud, and arrogant, all of which were rated as unfavourable. As shown in Figure 5, the Slovenian students also attributed several positive adjectives to Russians, such as courageous, thoughtful, daring, and strong.

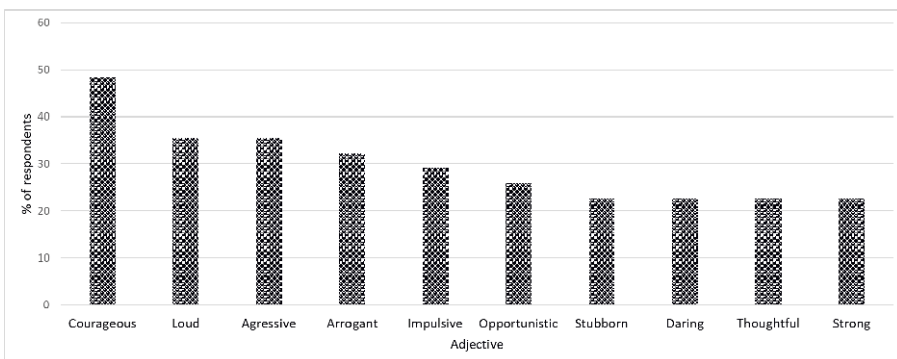


Figure 5. Slovenian students' perceptions of Russian people

## Discussion and conclusions

This study examined the stereotypical image of Ukrainians and Russians, the two nations involved in the ongoing war. We attempted to investigate how Polish and Slovenian students perceive nations at war, using the ACL as a mapping tool.

The first part of the study explained the meaning of stereotypes and their reproduction in language. The content and use of language can play a crucial role in our perception of others. In addition, this part also provides a current overview of the situation of people in Poland and Slovenia during the war in Ukraine. In addition, the study aimed to provide conceptual clarity on multicultural perceptions.

To answer the first research question, we can argue that people in war conflicts can be perceived differently, which is confirmed by the study of Eurobarometer (2022a, 2022b). There are several reasons for this, such as the proximity to the war zone, the number of refugees in the country, and the historical perspective of the nations involved. The Slovenian population and also the students do not seem to pay much attention to the war, while the Polish population and students may be more affected, which is also shown by the Eurostat reports and the ACL results.

In general, Ukrainians are attributed more favourable adjectives, such as need for belonging, persistence, open-mindedness, caring, helpfulness, humility, and respect. Russians are not perceived as positively, with need for dominance, emotional display, autonomy, and aggression often attributed to them. The transactional analysis scales revealed that attitudes of support, stability, and acceptance associated with the concept of the caring parent are more commonly assigned to Ukrainians, while the concepts of the free child and the adapted child are more often associated with Russians.

Empirical evidence was found for the importance of communality (*modus operandi*), caring, and aggression (needs scales) as scales where strong effects can be found between the nations reviewed.

Surprisingly, no differences were found in creativity, while rationality and analysis were ranked higher for Ukrainians than feelings and emotions.

Empirical evidence shows that Polish and Slovenian students have more in common in their perceptions of Russians, while Ukrainians are perceived quite differently, as only one overlap was found among the ten most frequently selected adjectives. Like in the Eurostat report (Eurobarometer, 2022a, 2022b), the Slovenian students attributed more positive adjectives to Russians than did their Polish counterparts.

The findings are an important aspect of knowledge about the linguistic representation of Ukrainians and Russians, which is currently functioning among young Poles and Slovenians. Since linguistic terms are the basis of judgement (Allport, 1954), the results can be an important indication on how to work with others to overcome stereotypical beliefs. Particular attention should be paid to negative linguistic expressions that, when often repeated and simplified, can contribute to the development of more complex and dangerous social phenomena such as prejudice and discrimination. Therefore, the results of this study can be considered useful for the work of various

educators, teachers, trainers, therapists and especially psychology students and researchers in this field.

## Limitations of the study

The use of the ACL for describing others is not an easy process, especially for students because they have to overcome their feelings of insecurity. The next limitation we noted was the quality of the sample in terms of both size and distribution, which suggests that the study should be extended to other disciplines and nations. Therefore, this may limit the generalizability of the results, and some of the results should be interpreted with caution. The third limitation may be reflected in online surveys, where response rates and number of adjectives checked are low.

## REFERENCES

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Ashmore, R.D., & Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotype and stereotyping. In D.L. Hamilton (Ed.), *Cognitive process in stereotyping and intergroup behaviour* (pp. 1-36). Erlbaum.
- CBOS. (2022, August). *Komunikat z badań. Polacy wobec wojny na Ukrainie i ukraińskich uchodźców*. [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K\\_101\\_22.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_101_22.PDF)
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Craig, R.J. (2005). Assessing personality and mood with adjective check list methodology: A review. *International Journal of Testing*, 5(3), 177-196.
- Eurobarometer. (2022a). *EU's response to the war in Ukraine*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2772>
- Eurobarometer. (2022b). *Summer Eurobarometer 2022*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2693>
- Gough, H.G., & Heilbrun, A.B. (1983). *The adjective check list manual*. Consulting Psychologists Press.
- Hamilton, D.L., & Trolie, T.K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). Academic Press.
- Karolczuk, M. (2021). Obraz Rosjan, Białorusinów i Ukraińców w języku polskich studentów jako potencjalny wyznacznik relacji ze wschodnimi sąsiadami. *Roczniki Humanistyczne*, 69(6), 87-100.
- Lippmann, W. (2023, January 28). *Public Opinion*. (Original work published 1921). <https://wps.pearsoskientcustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>
- MacFarland, T.W. (2012). *Two-way analysis of variance. Statistical tests and graphics using R*. Springer.
- Macrae, C.N., Stangor, Ch., & Hewstone, M. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia* (M. Majchrzak et al., Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mininni, G. (1982). *Psicosemiotica*. Adriatica Editrice.
- Nelson, T.D. (2003). *Psychologia uprzedzeń* (A. Nowak, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rodziewicz, B. (2019). Konceptualizacja pojęć zdrowie i здоровье jako wartości w świetle badań empirycznych (ujęcie psycholingwistyczne). *Roczniki Humanistyczne*, 67(7), 63-77.

Wu, M.-J., Zhao, K., & Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behaviour Reports*, 7, 100206, <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>





ARTYKUŁY VARIA

---

ARTICLES VARIA





**Anna Czyż**

<https://orcid.org/0000-0002-6145-8061>

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Pedagogical University of Cracow  
[anna.czyz@up.krakow.pl](mailto:anna.czyz@up.krakow.pl)

**Ewelina Niemczyk**

<https://orcid.org/0000-0002-9381-5449>

Północno-Zachodni Uniwersytet, Republika Południowej Afryki  
North-West University  
[ewelina.niemczyk@nwu.ac.za](mailto:ewelina.niemczyk@nwu.ac.za)

**Johannes Petrus Rossouw**

<https://orcid.org/0000-0002-4636-4366>

Północno-Zachodni Uniwersytet, Republika Południowej Afryki  
North-West University  
[jp.rossouw@nwu.ac.za](mailto:jp.rossouw@nwu.ac.za)

<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.12>

Data zgłoszenia: 30.11.2022

Data akceptacji: 25.01.2023

***Selected Determinants of the Polish and South African Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education of Students with Special Educational Needs***

***Wybrane determinanty postaw nauczycieli polskich i południowoafrykańskich szkół wobec inkluzji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The main purpose of this research was to assess teachers' attitudes towards inclusive education (IE) of students with special developmental needs in the school space. The article is a comparative study in which teachers from Polish and South African schools – special and public schools – took part.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Following a pragmatic paradigm, a quantitative strategy and diagnostic survey method were applied. The specially prepared tool, the Scale for Attitudes Towards IE, was used to generate data. With 444 cases in total, we considered only the randomly selected 82 teachers from Poland and 81 teachers from South Africa. Confirming the normal distribution of variables, ANOVA and t-test were used for independent variables and descriptive statistics. For post-hoc analyses, Tukey's HSD test was used for equal or different N.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The own research on teachers' attitudes towards IE was preceded by theoretical considerations on the idea of educational inclusion. Determinants supporting the inclusion of children with special educational needs in mainstream schools were identified. International scholars reported that one of the many factors considered as conducive to the implementation of the IE was teachers' attitude towards the idea of inclusion, which became fundamental

for research about "otherness" in mainstream education. The teachers' attitudes were assessed as a whole and separately in division according to the type of institution, nationality and seniority.

---

**RESEARCH RESULTS:** In the overall assessment of attitudes towards inclusive education there were no statistically significant intergroup differences between teachers in Polish and South African schools. However, clear differences emerged in post-hoc analyses of the variables such as: type of the institution and seniority within the two different contexts.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** The presented international comparative research on teachers' attitudes towards IE takes into account not only the current state, but also the historical context of both nations, marked by the stigma of segregation and the fight against discrimination. The study shows how it is important to pay attention to the process of teachers' education – pedagogues, especially, the ones prepared to work in mainstream institutions, for eliminating barriers, adapting curricula to the students' individual needs, and building openness. It is essential to monitor the correlation between seniority and the direction and intensity of attitudes towards education open for all. Further research is recommended in the area of teachers' burnout, work routine and teachers' level of empathy, which change in the span of life and may affect the attitude towards children not only with special educational needs in the system. It is postulated to conduct research also in the context of teachers' professional burnout, routine and the level of empathy, which change in the space of life and may affect the attitude towards children with special educational needs not only in the system.

---

→ **KEYWORDS:** **TEACHERS' ATTITUDES, INCLUSION, IE, DIVERSITY, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

## **STRESZCZENIE:** \_\_\_\_\_

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest ocena postaw nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej uczniów o specjalnych potrzebach rozwojowych w przestrzeni szkolnej. Artykuł stanowi studium porównawcze, w którym udział wzięli nauczyciele szkół polskich oraz południowoafrykańskich – placówek specjalnych oraz ogólnodostępnych.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Badania zostały utrzymane w paradygmacie pragmatycznym, strategii ilościowej. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Użyto specjalnie opracowanego narzędzia badawczego: Skali do badania postaw wobec edukacji inkluzyjnej. Zgromadzono dane pochodzące od 444 nauczycieli. Do opracowania wyników badań porównawczych randomowo zakwalifikowano 82 ankiety z Polski oraz 81 ankiet z Republiki Południowej Afryki. Stwierdzając normalność rozkładu danych w analizie wyników, posłużono się testami ANOVA oraz t-studenta dla zmiennych niezależnych, do analiz post-hoc użyto testu HSD Tukeya.

---

**PROCES WYWODU:** Badania własne nad postawami wobec idei inkluzji edukacyjnej poprzedzono teoretycznymi rozważaniami nad ideą inkluzji edukacyjnej. Wyloniono determinanty sprzyjające włączaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnokształcących. Jednym z wielu czynników sprzyjających implementacji założeń edukacji włączającej, referowanych przez naukowców świata, była postawa nauczycieli wobec idei inkluzji, którą uczyniono podstawą badań

własnych nad oswojeniem „inności” w nurcie edukacji ogólnodostępnej. Ocenie poddano postawy nauczycieli ogółem oraz w podziale na typ reprezentowanej placówki, narodowość oraz staż pracy.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** W ocenie ogólnej postaw wobec edukacji inkluzyjnej nie odnotowano statystycznie istotnych różnic międzygrupowych pomiędzy nauczycielami polskich i południowoafrykańskich szkół. Natomiast wyraźne różnice wyłoniły się w analizach *post-hoc* w przypadku zmiennych takich jak typ placówki oraz staż pracy w podziale wg narodowości.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Prezentowane międzynarodowe badania porównawcze nad postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej uwzględniają nie tylko stan obecny, ale także kontekst historyczny obu narodów, naznaczonych piętnem segregacji oraz walki z dyskryminacją. Pokazują, jak bardzo ważne jest zwracanie uwagi w procesie kształcenia nauczycieli – pedagogów, szczególnie przygotowywanych do pracy w placówkach ogólnodostępnych, na likwidowanie barier, dostosowywanie programów nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów i budowanie w sobie otwartości. Bardzo ważnym aspektem jest monitorowanie korelacji pomiędzy stażem pracy a kierunkiem i natężeniem postaw wobec edukacji dla wszystkich – otwartej. Postuluje się prowadzenie badań także w kontekście wypalenia zawodowego nauczycieli, rutynowości i poziomu empatii, zmieniających się w przestrzeni życia, a mogących wpływać na postawę wobec dziecka nie tylko o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE: POSTAWY NAUCZYCIELI, INKLUZJA, RÓŻNORODNOŚĆ, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE**

## Introduction

Over the past 30 years, education systems have moved towards Inclusive Education (IE). International consensus on the inclusion of children with diverse needs into mainstream schools has been expressed formally in a number of charters and instruments issued on behalf of the United Nations (2004). The Framework for Action, which forms part of the UNESCO Salamanca Statement, underlines that inclusive schools must recognise and respond to the diverse needs of all their learners. Furthermore, all learners should be accommodated regardless of any difficulties or differences and the state should offer educational support services to foster the development of inclusive schools (Ainscove et al., 2019). Including schools for children of the incoming population with locals not only facilitated naturalisation but prevented the deepening of intellectual dissection of society. Access to education also gave economic and social living stability. Over the years, the understanding of the concept of inclusion has not changed, yet it has increasingly affected the awareness of world societies, making the idea a natural effect of their growth and development. Nowadays, the idea of inclusion is seen as something that is happening evolutionarily, the result of natural tendency to seize development opportunities, and the right of civilians to the equality of increasingly aware societies.

Research shows that IE allows for better development of entities in the cognitive, intellectual, emotional and social spheres. Mutual support teaches sensitivity and influences progress in the social understanding of the phenomenon of norm and pathology. Teaching together all children from a given area also allows non-disabled peers to develop acceptance, tolerance, and solidarity (Opatow et al., 2005; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

## Theoretical background

### Teacher attitude towards the idea of IE and the determinants

The success of inclusion on all grounds must take into account the changes in social mentality towards the absolute departure from segregation tendencies. The research of international groups of specialists lists factors that favour the implementation and development of ideas but also limits or even prevents the implementation of their assumptions. The more frequently analysed factors are, amongst others, the attitudes of the teachers towards the idea of IE and the determinants of these attitudes. Due to their importance, teachers' attitudes towards integration or inclusion have been studied extensively for decades. These studies have mostly been conducted in the United States (US), but it is notable that they have been published in various parts of the world, including developing countries. This wide interest may reflect the active role of the United Nations and UNESCO in promoting inclusive policies worldwide. Different local circumstances and regulations around the world can naturally make the results difficult to compare. However, surprisingly, similar results concerning the term IE have repeated themselves across different countries (Saloviita, 2020). One of the key interests in these studies has been the overall level of acceptance of IE among teachers. Scuggs and Mastropieri (1996) reviewed 28 surveys conducted from 1958 to 1995 in the US, Australia, and Canada, mainly among general education teachers. They found that approximately two thirds of the teachers had positive attitudes towards the basic idea of inclusion. A somewhat smaller majority expressed readiness to accept children with special educational needs (SEN) into their classrooms. Similar percentages have emerged in subsequent studies. However, the overall acceptance of inclusion has seemingly not grown. An investigation in which studies from 1999 to 2008 were reviewed did not yield any study in which positive responses would exceed 70% (De Boer et al., 2011). Scuggs and Mastropieri (1996) already confirmed the stabilisation of the distribution of teacher attitudes towards inclusion – they found no changes in teacher attitudes between 1958 and 1995. Several researchers have conducted more targeted analyses to explain teacher attitudes. As regards the effect of gender, at least 10 studies showed no difference between male and female teachers (Chhabra et al., 2010). About the same number of studies has shown that female teachers feel more positive towards inclusion than male teachers (Alghazo & Nagggar Gaad, 2004; Alquraini, 2012). Only two studies – both conducted with high school teachers – found that male teachers felt more positive towards inclusion than female teachers (Bhatnagar & Das, 2013; Ernst

& Rogers, 2009). Research has further indicated that either teachers' age had no association with their attitudes towards inclusion (Chhabra et al., 2010; Gyimah et al., 2009; Kalyva et al., 2007) or younger teachers felt slightly more positive towards inclusion than older teachers (Ahmmed et al., 2014; Bornman & Donohue, 2013). In terms of attitudinal variables, the most frequently studied has been teachers' self-efficacy. *Self-efficacy* (Bandura, 1997) has been defined as teachers' confidence in their individual and collective capability to influence students' learning (Klassen et al., 2011). The most frequently applied scale in inclusion studies to assess this construct is the Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices Scale (Sharma et al., 2012).

Other frequently studied variables have included teachers' training in special education, their work experience with students with SEN, and their amount of prior contact with people with disabilities. The latter variable has been found to be associated with more positive attitudes towards inclusion (Boyle et al., 2013; Wilkerson, 2012). The training effect has consistently correlated positively with inclusive attitudes (Ahsan et al., 2012) as has work experience in most cases (Sharma et al., 2006). However, quasi-experimental designs, which cannot confirm causal links, have been used in the surveys. It could be that those teachers who are already positively inclined towards inclusion also participate more willingly in training and have more relevant experience.

Some environmental variables have also indicated positive associations with teachers' attitudes towards inclusion. The clearest connection has been found with the type of child disability. Teachers are most positive to include children with mild impairments and most negative to accept students with severe intellectual disabilities or behavioural problems into their classrooms (Moberg, 2003). Most often, this finding has been understood to express a lack of teacher training or a lack of other resources, such as administrative support, adapted study materials or classroom assistants. However, the question remains why these resources should be so constantly lacking everywhere.

Another less-than-clear issue is the role of resources. Only one-third of teachers on average believed that they had access to all the necessary resources for successful inclusion to occur. The problem of lack of resources has also been mentioned in more recent studies (Goodman & Burton, 2010; Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). This assertion has usually been taken at face value. However, teachers' opinions do not necessarily mean that resources are actually lacking. After all, there is no precise measure against which to assess the assumed shortage of means. It probably varies strongly from teacher to teacher. Teachers' claim of lacking resources might be just a socially acceptable excuse for not admitting children with SEN into their classrooms, while there are actually other and additional factors that result in the successful implementation of inclusion (Saloviita, 2020).

Teacher attitudes are strongly associated with teacher categories, so special education teachers have usually been the most positive group (Engelbrecht et al., 2013; Hernandez et al., 2016; Moberg, 2003). School principals have also been more positive than teachers (Boyle et al., 2013), and primary school teachers have been more positive than secondary school teachers (Chiner & Cardona, 2013; McHatton & McCray, 2007).

## Research methodology

This research compares South African (RSA) and Polish (PL) teachers' attitudes towards IE of students with special education needs. We analysed the determinants of attitudes, such as nationality, type of school (mainstream- and special schools), and seniority of participants. The research was embedded in the positivist paradigm and was exploratory. The diagnostic survey method and specially prepared tool were used for the study (the Scale for Attitudes Towards IE), taking into account international standards for the implementation of IE, such as the guidelines of The European Agency for Special Needs and the European Agency for Development in Special Needs Education, created with the support of the Directorate General for Education and Culture of the European Commission (cf. Kyriazopoulou & Weber, 2009). In addition, the guidelines included the laws and ordinances of the relevant authorities in both countries regarding the organisation of the education system and preparation of teachers for work in the profession. The tool consists of a five-level Likert scale. Each of the items expresses the level of favour in relation to the object. The questionnaire includes part of the statements consistent with or opposite to the direction of the attitude (cf. Mayntz et al., 1985). The first version of the tool contained 48 assertions exploring the most important aspects and considering the selected indicators of attitudes towards IE, namely:

- the right to common teaching healthy and disabled people,
- preparation of the content and improvement of the teacher's competence and knowledge, considering the diversity of children needs,
- school environment preparedness for the implementation of joint education including infrastructure preparation,
- undertaking activities to increase social awareness,
- implication of introducing the IE.

In order to estimate the intergroup differences between PL and RSA teachers, the discriminatory power of the statements was verified using the approximate method, and the reliability of the scale was estimated (Cronbach's coefficient alpha = 0.85). For proper research, 42 of 49 items were used.

The study involved 363 teachers and pedagogues from Poland and 81 from South Africa, while the PL sample randomly reduced the number of respondents in order to equalise the number of compared groups.<sup>1</sup> Female respondents dominated in the samples of both countries. They represented five age categories and two categories in terms of seniority. The surveyed teachers fulfilled their duties in mainstream- and special schools (Table 1).

---

<sup>1</sup> In order to reduce the sample size, a computer program was used containing a special algorithm developed for the above purpose – the author MSc. Artur Czyż.



Table 1. Characteristics of the tested sample

Characteristics	N valid		%	
	PL	RSA	PL	RSA
Total	163		100	
	PL	RSA	PL	RSA
Total	82	81	50.31	49.69
Gender				
Man	5	15	3.07	9.20
Woman	77	66	47.24	40.49
Age				
≤ 30	6	29	3.68	17.79
31-35	17	10	10.43	6.13
36-40	13	4	7.98	2.45
41-45	13	7	7.98	4.29
≥ 46	22	22	13.50	13.50
Seniority in years				
< 10	42	55	25.77	27.6
≥ 10	39	36	23.93	22.09
Type of institution				
Mainstream	40	40	24.54	24.54
Special	42	42	25.77	25.77

To carry out further statistical analysis, we checked the normality of the data distribution using the Kolmogorov–Smirnov test (KS, d) with the Lilliefors correction. Homogeneity of variance (Levene’s test) in groups was checked as well (annex/attachment). Considering the sample characteristics and the specifics of the research tool, parametric tests were used in statistical analysis – ANOVA and a t-test for independent variables as well as descriptive statistics were used. For post-hoc analyses, Tukey’s HSD test was used for equal or different N. The statistical significance of the relationship was assumed at p-value < .05\*. Teachers were compared taking into account the following variables: nationality; type of institution; seniority in years.

The research was based on the pragmatic paradigm with the application of the quantitative strategy and diagnostic survey method. Confirming the normal distribution of variables and homogeneity of variation, we decided to apply the parametric.

## Results of the research

### Nation

First, the significance of differences in the sample by nationality was considered. Descriptive statistics show a slightly higher average value for the RSA teacher sample. The quartile range is comparable in both samples, but among RSA subjects, it is slightly shifted towards higher values than in the sample from Poland. The minimum and maximum in the RSA sample have slightly lower values than in the PL sample. The mean and median in the RSA sample are higher than in PL, the standard deviation is also greater here (Table 2). Considering the results of the t-test, broken down by nation, there is no statistically significant differences between PL schools and RSA schools ( $t = -0.896$ ,  $df = 160$ ,  $p\text{-value} = .372$ ). Considering the results of the analysis, hypothesis  $H_0$  was accepted: The nation does not differentiate the research results.

Table 2. Test results by nation – descriptive statistics

Variable	<i>M</i>	Min	Max	$Q_1$	$Q_2$	<i>SD</i>	Var	<i>Ska</i>	<i>K</i>
PL	445.55	270.98	570.57	405.64	487.84	64.44	4153.06	-0.52	0.16
RSA	438.26	332.85	615.64	401.29	473.26	51.98	2702.28	0.77	0.83

### Type of school and nation

The relationship between the type of educational institution represented was tested in groups, broken down by the nationality criterion. Considering descriptive statistics (Table 3), attention should be paid to a group of special schools' teachers from South Africa. The mean, lower and upper quartile and standard deviation distinguish RSA special schools' teachers from other examined groups. Using further analysis, it was determined that statistically significant intergroup differences existed (*ANOVA* test; Nation:  $F = 7.791$ ,  $p\text{-value} = .005$ ; Type of school \*Nation:  $F = 8.963$ ,  $p\text{-value} = .003$ ). Post-hoc analyses with the Tukey HSD test showed that teachers in special schools in South Africa have a significantly more positive attitude towards inclusion education than teachers in PL mainstream- and special schools as well as RSA mainstream schools, with the highest statistical significance noted between the attitudes of teachers in RSA mainstream- and special schools (Table 4). Taking into account the results of the analysis, hypothesis  $H_1$  was accepted: The type of represented school differentiates the research results.

Table 3. Test results by type of school – descriptive statistics

Variable	<i>M</i>	Min	Max	<i>Q</i> <sub>1</sub>	<i>Q</i> <sub>2</sub>	<i>SD</i>	<i>Var</i>	<i>Ska</i>	<i>K</i>
PL special schools	436.39	352.22	556.52	399.46	484.15	51.06	2607.33	0.54	-0.64
PL mainstream schools	438.19	332.85	615.64	404.77	464.22	54.40	2959.41	0.95	2.09
RSA special schools	470.61	379.11	570.57	426.21	512.69	51.40	2641.76	-0.05	-0.92
RSA mainstream schools	418.55	270.98	552.50	379.87	466.51	67.44	4548.05	-0.49	-0.27

Table 4. Results of Tukey's HSD test by type of school and nation – post-hoc analyses

No	MS = 3146.5, df = 158.00				
	Type of school	{1}436.39	{2}470.61	{3}438.19	{4}418.55
1	PL special schools		0.028*	0.999	0.486
2	RSA special schools	0.028*		0.044*	0.000*
3	PL mainstream schools	0.999	0.044*		0.404
4	RSA mainstream schools	0.486	0.000*	0.404	

### Seniority in years and nation

Preliminary analyses with descriptive statistics drew attention to the differences in both samples from the RSA. Based on the mean, variance and standard deviation, it can be assumed that seniority can be a factor differentiating attitude and/or its strength (Table 5). Further analysis confirmed not only the above (work experience and nationality significantly differentiate the examined feature), but also enabled us to identify other relationships (ANOVA test; Seniority:  $F = 4,07$ ,  $p$ -value = .045; Seniority\*Nation:  $F = 23,25$ ,  $p$ -value = .000). The attitudes of teachers whose seniority was 10 or more years from PL were significantly more positive than the attitudes of RSA schoolteachers with similar seniority. Teachers in RSA schools with less than 10 years of service experience showed significantly higher scores than their classmates with 10 years and more. They also obtained significantly higher results than teachers with less than 10 years of service in Poland (Table 6). Taking into account results of the analysis, hypothesis *H1* was accepted: The seniority of PL and RSA teachers differentiates the research results.

Table 5. Test results by seniority in years – descriptive statistics

Variable	<i>M</i>	Min	Max	$Q_1$	$Q_2$	<i>SD</i>	<i>Var</i>	<i>Ska</i>	<i>K</i>
PL ≥ 10	449.79	352.22	615.64	418.38	485.41	53.97	2913.28	0.32	1.15
PL < 10	425.66	332.85	561.86	399.46	440.55	48.71	2372.92	1.31	1.60
RSA ≥ 10	412.84	270.98	570.57	377.99	463.04	70.03	4904.56	-0.01	-0.09
RSA < 10	471.72	386.05	557.06	451.67	499.43	45.54	2073.83	-0.16	-0.40

Table 6. Results of Tukey's HSD test by seniority in years and nation – post-hoc analyses

No	MS = 2980.4, df = 158.00				
	Seniority in years and nation	{1}449.79	{2}412.84	{3}425.66	{4}471.72
1	PL ≥ 10		0.021*	0.206	0.286
2	RSA ≥ 10	0.021*		0.751	0.000*
3	PL < 10	0.206	0.751		0.001*
4	RSA < 10	0.286	0.000*	0.001*	

## Findings and conclusion

The research results allowed the acceptance of one zero and two alternative hypotheses. Considering the variable of nationality, the distribution of research results of teachers in both contexts was similar. Differences occurred when moderating variables were introduced – the type of represented institution (special school or mainstream school) and seniority in years ( $\geq 10$  i  $< 10$ ). It turned out that both variables significantly differed in the test results. The following relationships were found in the post-hoc analyses:

- teachers in RSA special schools presented a significantly more positive attitude towards IE of students with special education needs than teachers in special schools in Poland;
- teachers in RSA special schools presented a significantly more positive attitude towards IE of students with special education needs than teachers in mainstream schools in Poland;
- teachers in RSA special schools presented a significantly more positive attitude towards IE of children with disabilities than teachers in RSA mainstream schools.

In addition, it is stated that the most significant differences in attitude towards IE of students with special education needs exist between groups of teachers in RSA special schools and RSA mainstream schools.

Further relationships disclosed:

- teachers with seniority  $\geq 10$  in PL schools had a significantly more positive attitude than teachers with seniority  $\geq 10$  in RSA schools;
- teachers with seniority  $< 10$  in RSA schools had a significantly more positive attitude than teachers with seniority  $\geq 10$  in RSA schools;

- teachers with seniority < 10 in RSA schools had a significantly more positive attitude than teachers with seniority < 10 in PL schools.

In addition, the largest differences in attitude towards IE of students with special education needs exist between groups of RSA teachers with seniority < 10 and RSA teachers with seniority  $\geq 10$ .

The research results highlighted the phenomenon of attitude, whose direction is determined by various factors. In this study, only three factors analysed. However, many of statistically significant relationships were indicated. Two countries were compared – Poland, with a relatively conservative, monolithic culture, race, and religion; and South Africa, which is more liberal, open to change, but also socially and economically stratified, a country with different cultures and languages. When introducing moderation variables (type of institution and seniority), the results of the research showed more polarised attitudes of teachers in RSA schools than PL; special school respondents had a significantly more positive attitude than all other surveyed groups, and teachers in RSA schools with work experience equal to or more than 10 years had a significantly more negative attitude than their younger colleagues from the same country as well as RSA teachers and teachers in PL schools with experience equal to or more than 10 years. In the analysis of the samples of teachers in PL schools, broken down by type of school and seniority, no statistically significant differences were found (however, compounds were revealed in PL and RSA samples).

This research reflects the nature of society and the differences in the functioning of teachers from both countries. The most important predictors of this state of affairs in South Africa are social divisions; the obstructed education system and poor access to schools; poor efficiency of monitoring the fulfilment of school duty; low awareness of parents; and reluctance to change people with low socio-economic status. These are some of the problems that teachers face. The attitudes of PL teachers are, however, determined by an increasingly totalitarian policy of the state authorities; sticking to the old, special and mass school system dividing children; and permanent statutory changes that create chaos in the education system. Each country has its own dilemmas. However, they have one thing in common: their approach to and understanding of the idea of educational inclusion. This study has uncovered some differences and similarities between these two countries, giving rise to a further search for the conditions of including all children into the education process, regardless of, *inter alia*, ability or disability, race, culture, language, maternal status, religion, or gender and sexual affiliation.

## REFERENCES

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society, 29*(2), 317-331.
- Ahsan, M.T., Sharma, U., & Deppeler, J.M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling, 8*(2), 1-20.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial. The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 671-676.
- Alghazo, E.M., & Naggar Gaad, E.E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*(2), 94-99.
- Alquraini, T.A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 170-182.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. H. Freeman.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2013). Nearly two decades after the implementation of persons with disabilities act: Concerns of Indian teachers to implement inclusive education. *International Journal of Special Education, 28*(2), 104-113.
- Bornman, J., & Donohue, D.K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(2), 85-104.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies, 20*(4), 219-228.
- Chiner, E., & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 526-541.
- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 305-318.
- Ernst, C., & Rogers, M.R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 305-322.
- Goodman, R., & Burton, D. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(3), 223-237.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I.Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(6), 580-600.
- Gyimah, E.K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 787-804.

- Hernandez, D.A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Fall, 79-93.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). *Serbian teachers' attitudes towards inclusion*. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mayntz, R., Holm, K., & Hübner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej* (W. Lipnik, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- McHatton, P.A., & McCray, E.D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-32.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428.
- Opotow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 303-318.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Wilkerson, S.E. (2012). Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism. *Electronic Theses and Dissertations*, Paper 1571. <https://doi.org/10.18297/etd/1571>

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>







**Ewa Jaglarz**

<https://orcid.org/0000-0001-8754-8770>  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Jesuit University Ignatianum in Krakow  
[ewa.jaglarz@ignatianum.edu.pl](mailto:ewa.jaglarz@ignatianum.edu.pl)

**Agnieszka Popiel**

<https://orcid.org/0009-0002-8315-2394>  
Fundacja Agape Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej  
The Hanna Chrzanowska Agape Foundation for Assistance to Disabled People  
[agnieszka\\_popiel@yahoo.com](mailto:agnieszka_popiel@yahoo.com)

<https://doi.org/10.35765/hw.2023.2261.13>  
Data zgłoszenia: 21.11.2022  
Data akceptacji: 04.02.2023

## ***Wybrane aspekty religijności u osób z niepełnosprawnością ruchową*** ***Selected Aspects of Religiosity in People with Physical Disabilities***

### **ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** The purpose of the study was to show selected aspects of religiosity in the context of disability or lack of it – its status in the lives of people with disabilities and the personal or non-personal nature of the relationship with God.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The main research problem was to determine what overall scores people with physical disabilities obtained on the Centrality of Religiosity Scale and the Personal Relationship to God Scale in comparison with people without disabilities, and what scores they obtained in such dimensions of religiosity as beliefs, prayer, updated relationship, mutual relationship and dialogical relationship, and in the dimension of cult and interest dimensions compared to people without disabilities. Dedicated scales, and a self-constructed survey questionnaire, were used to verify the formulated hypotheses.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The article discusses the issue of religion and religiosity on psychological grounds, in particular, its role and function that it can play in the lives of people with illnesses and disabilities. It was examined with the use of data statistical analysis, whether selected aspects of religiosity of people with physical disabilities significantly differ from the religiosity of people without disabilities, and whether religion plays an important role in the lives of people with physical disabilities.

**RESEARCH RESULTS:** As a result of the statistical analysis, it was determined that the studied dimensions of religiosity are not related to disability.

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** It is difficult to generalize the results obtained because of several factors: the population of people with disabilities is the most heterogeneous community, a specific set of scales was used, which does not exhaust the issue of religiosity, and, finally, the size of the surveyed population does not entitle to far-reaching generalizations.

Sugerowane cytowanie: Jaglarz, E., & Popiel, A. (2023). Wybrane aspekty religijności u osób z niepełnosprawnością ruchową. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 137-148. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2262.13>

The issue of religiosity among people with disabilities should be further explored, and this article may inspire further research.

---

---

→ **KEYWORDS:** THE PEOPLE WITH DISABILITIES, PHYSICAL DISABILITIES, RELIGIOSITY, SENSE OF LIFE, PSYCHOLOGY OF RELIGION

## STRESZCZENIE

---

**CEL NAUKOWY:** Celem prezentowanych badań było ukazanie wybranych aspektów religijności w kontekście niepełnosprawności lub jej braku – jej statusu w życiu osób z niepełnosprawnością oraz osobowy lub nieosobowy charakter relacji z Bogiem.

---

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Zasadniczym zagadnieniem badawczym było określenie, jakie wyniki ogólne uzyskały osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu w Skali Centralności Religijności i w Skali Personalnej Relacji do Boga w porównaniu do osób pełnosprawnych oraz jakie wyniki uzyskały w takich wymiarach religijności jak: przekonania, modlitwa, relacja zaktualizowana, relacja wzajemna i relacja dialogiczna oraz w wymiarach kult i zainteresowanie w porównaniu do osób pełnosprawnych. Weryfikacji przyjętych założeń badawczych służyły dedykowane skale oraz samodzielnie skonstruowany kwestionariusz ankiety.

---

---

**PROCES WYWODU:** W artykule omówiono problematykę religii i religijności na gruncie psychologicznym, a w szczególności jej roli i funkcji, jaką może pełnić w życiu osób z niepełnosprawnością. Zbadano, z wykorzystaniem analizy statystycznej, czy wybrane aspekty religijności osób z niepełnosprawnością ruchową istotnie różnią się od religijności osób sprawnych oraz czy religia odgrywa ważną rolę w życiu osób z niepełnosprawnością ruchową.

---

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** W wyniku dokonanej analizy statystycznej ustalono, że badane wymiary religijności nie pozostają w związku z niepełnosprawnością.

---

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Istnieje trudność z uogólnieniem uzyskanych wyników ze względu na kilka czynników: populacja osób z niepełnosprawnościami jest najbardziej heterogeniczną zbiorowością, zastosowano określoną baterię skal, niewyczerpującą zagadnienia religijności i w końcu liczebność badanej populacji nie uprawomocnia do daleko posuniętych uogólnień. Problematyka religijności wśród osób z niepełnosprawnością powinna być nadal eksplorowana, a niniejszy artykuł może stanowić inspirację dla dalszych badań.

---

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ RUCHOWA, RELIGIJNOŚĆ, POCZUCIE SENSU ŻYCIA, PSYCHOLOGIA RELIGII

## Wstęp

Mnogość podejść teoretycznych i metodologicznych pokazuje, jak złożona na gruncie badawczym jest problematyka religii i religijności. W samych definicjach religii odnajdujemy ujęcia strukturalne, funkcjonalne i genetyczne (Zdybicka, 2006). W przykładowej definicji strukturalnej religia „może być rozpatrywana jako relacja zwrotna, lecz niesymetryczna pomiędzy człowiekiem a rzeczywistością transcendentną” (Chlewiński, 2000, s. 99). W ujęciu funkcjonalnym religia „jest sumą wierzeń i praktyk tak indywidualnych, jak i kolektywnych dotyczących obiektywnej rzeczywistości [...], od której człowiek w taki czy inny sposób uznaje swoją zależność i z którą pragnie utrzymać relację” (Walters i Bradley, 1971, za: Kuczkowski, 1998, s. 22). Natomiast perspektywa genetyczna ujmowała religię jako siłę odzwierciedlającą stosunek człowieka do czynników nadprzyrodzonych (zob. Kuczkowski, 1998; Szabała, 2017).

Jak zauważa Stanisław Głaz,

[...] przez „religię” wielu naukowców rozumie zbiór nakazów, prawd, praktyk regulujących i określających stosunek człowieka do *Sacrum*. Pojęcie religijności natomiast określa podmiotowe, indywidualne, subiektywne i pozytywne ustosunkowanie się osoby do systemu prawd, *Sacrum* jako przedmiotu religii. Jest to postawa człowieka, w której wyraża on i realizuje swój stosunek do Boga (Głaz, 2003, s. 71).

Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto definicję, w której przez religię rozumie się „zbiór twierdzeń norm wyjaśniających oraz regulujących stosunek zachodzący między człowiekiem a Bogiem” (Golan, 2006, s. 71), a religijność „sprowadza się do subiektywnego odniesienia człowieka do rzeczywistości opisywanej i wyjaśnianej w religii” (Golan, 2006, s. 71). Jak zauważa Golan, religijność wkomponowana jest we wszystkie „treści i dynamizmy, które konstytuują osobowość człowieka” (2006, s. 72).

Celem podjętych badań, opisanych w niniejszym artykule, było dokonanie charakterystyki religijności osób z niepełnosprawnością narządu ruchu oraz wykazanie ewentualnych różnic lub ich braku względem osób pełnosprawnych.

## Problematyka religijności na gruncie psychologicznym

Zasadniczy przedmiot problematyki religijności na gruncie psychologicznym stanowią procesy psychiczne człowieka religijnego w sferze poznawczej, behawioralnej i emocjonalno-motywacyjnej (zob. Szmyd, 1985; Zimnica-Kuzioła, 2012).

Religia jest czynnikiem dynamizującym i integrującym osobowość jednostki [...], elementem sprzyjającym utrzymywaniu ładu społecznego [...]. Religia jako system wartości dostarcza kryteriów wyboru właściwych alternatyw postępowania (Wnuk i Marcinkowski, 2012, s. 240).

Religia jest źródłem siły i wsparcia zarówno we wspólnocie, jak i przez kontakt z Bogiem. Podkreśla się jej wpływ na poczucie sensu życia, rozumienie siebie, kontakty interpersonalne, kształtowanie systemu wartości (Wojtasik, 2004), modyfikację procesu adaptacji do niepełnosprawności, nadanie sensu cierpieniu, a także fakt, że udziela odpowiedzi na pytanie egzystencjalne (Janocha, 2011). Szerokiej analizie podlegają również różnorodne wewnętrzne doznania, doświadczenia, treści intelektualne i ich struktura, postawy, poziom nadziei, poczucie bezpieczeństwa, ale też wzajemne oddziaływania sfery religijnej z pozostałymi aspektami życia psychicznego i społecznego człowieka (Głaz, 2006; Szmyd, 1985).

Badania Bilge Nuran Aydoğdu (2019) wykazały, że religijność jest istotnym czynnikiem wspierającym przystosowanie do niepełnosprawności, mechanizmem radzenia sobie z trudnościami i sprzyja konstruktywnej zmianie stosunku do życia. Spojrzenie na niepełnosprawność z perspektywy religijnej może wpływać na pojawiające się emocje, aktywność i sam sposób myślenia o uszkodzeniu ciała. Badania podłużne zastosowane przez Petera Müllera wykazały, że religijność i sens życia były potencjalnymi determinantami przystosowania do niepełnosprawności w dłuższej perspektywie czasowej (Müller i in., 2020).

W badaniach podejmujących kwestię związku między religią a funkcjonowaniem i jakością życia chorych na schizofrenię wykazano, że osoby charakteryzujące się religijnością personalną są bardziej skłonne traktować niepełnosprawność w kategorii wyzwania.

Wykonywanie praktyk bardzo angażuje człowieka, może mobilizować go do aktywności, powodować, że nie skupia się on tylko na sobie i swojej chorobie, może porządkować rytm dnia, pomóc znaleźć sens codziennych wysiłków (Zasępa i in., 2010, s. 148).

W innych badaniach wykazano, że religijność dodatkowo koreluje z poziomem nadziei, samooceną, poziomem wsparcia społecznego i adaptacją, a ujemnie z poczuciem lęku, depresyjnością, samotnością i prawdopodobieństwem samobójstwa. Kilka razy dziennie modli się więcej osób z niepełnosprawnością niż osób pełnosprawnych. Więcej osób chorych deklaruje wydarzenie przełomowe w życiu religijnym, najczęściej w sytuacji targowania się z Bogiem w kontekście choroby. Osoby pełnosprawne rzadziej deklarowały doświadczenia odmieniające ich życie religijne. Osoby z niepełnosprawnością rzadziej natomiast uczestniczą w nabożeństwach niż osoby pełnosprawne (Hodge i Reynolds, 2019; Janocha, 2011).

Witold Janocha (2011) zweryfikował szeroką gamę hipotez odnoszących się do religijności osób z niepełnosprawnością. Wśród nich znalazły się te, które dotyczyły stopnia i rodzaju niepełnosprawności, czasu wystąpienia, wykształcenia, miejsca zamieszkania oraz religijności opiekunów. Stwierdził między innymi, że stopień niepełnosprawności koreluje pozytywnie z każdym z parametrów religijności – im wyższy stopień niepełnosprawności, tym wyższy poziom religijności. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiały wyższy poziom zaangażowania w ramach praktyk religijnych, natomiast osoby z niepełnosprawnością sprzężoną w doświadczeniu indywidualnym uwzględniały

wiarę jako źródło siły i wsparcia. Nieistotny statystycznie okazał się fakt, czy osoby były niepełnosprawne od urodzenia, czy też niepełnosprawność miała charakter nabyty. Przyczyna niepełnosprawności nie odgrywała roli w poczuciu sensu życia i śmierci. Eksplorowanie problematyki religijności w kontekście niepełnosprawności nabytej bądź wrodzonej autor badań uznał za bezzasadne (Janocha, 2011, s. 386-389). Zaangażowanie w praktyki religijne wspólnotowe osób z niepełnosprawnością ruchową jest niższe niż osób pełnosprawnych ze względu na trudności w poruszaniu się, stąd osoby te przywiązują większą wagę do intensywności przeżyć religijnych, interpretacji wydarzeń oraz charakteru relacji z Bogiem. Większość tych osób deklaruje, że wiara w Boga daje im wewnętrzną siłę i wsparcie oraz że nie wyobrażają sobie życia bez wiary, przy czym osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności są bardziej zaangażowane religijnie niż osoby ze stopniem umiarkowanym i lekkim, szczególnie w zakresie modlitwy. Im poważniejsza niepełnosprawność, tym bardziej osobowy charakter ma modlitwa (Janocha, 2011, s. 228-244).

W badaniach porównawczych osób z niepełnosprawnością lub bez (w tym przypadku narządu wzroku) stwierdzono znacznie słabsze zaangażowanie religijne u osób z niepełnosprawnością. Osoby te

[...] charakteryzują się istotnie mniejszym stopniem subiektywnie ocenianego prawdopodobieństwa istnienia rzeczywistości nadprzyrodzonej, słabszym natężeniem postawy otwartości na różne formy transcendencji oraz posiadanej pewności wobec treści religijnych (Szabala, 2017, s. 341).

Autorka badań uzyskała istotnie znaczące różnice w religijności zewnętrznej i wewnętrznej osób z niepełnosprawnością. Religia nie odgrywała roli, jeśli osoba traktowała swoją niepełnosprawność w kategorii zdarzenia negatywnego. Wówczas nie wierzyła w istnienie Boga, a religijność nie była postrzegana jako czynnik nadający sens życiu (Szabala, 2017, s. 342).

Niniejszy artykuł prezentuje rozważania nad problematyką religijności osób z niepełnosprawnością narządu ruchu. W powyższym kontekście teoretycznym, mając na względzie uzyskane niejednoznaczne wyniki we wcześniejszych badaniach dotyczących religijności osób z niepełnosprawnością oraz dla realizacji postawionego celu badawczego, sformułowano następujące założenia badawcze:

1. Osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu osiągają wyższe wyniki ogólne w Skali Centralności Religijności oraz w Skali Personalnej Relacji do Boga niż osoby pełnosprawne.
2. Osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu osiągają wyższe wyniki w takich wymiarach religijności jak: przekonania, modlitwa, relacja zaktualizowana, relacja wzajemna i relacja dialogiczna, a niższe w wymiarze kult i zainteresowanie w porównaniu do osób pełnosprawnych.

## Metodologia badań własnych

Do weryfikacji założeń badawczych wykorzystano narzędzia: Skalę Centralności Religijności Stefana Hubera (C-15) oraz Skalę Relacji Personalnej Marka Jarosza. W badaniach wykorzystano również własny kwestionariusz ankiety, zawierający takie dane jak: wiek, płeć, aktywność zawodowa, rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz pytania dotyczące wiary w Boga, częstotliwości i czasu poświęcanego na modlitwę, częstotliwości czytania Pisma Świętego, czasu pozostawiania w ciszy w czasie modlitwy i doświadczenia Boga. Obliczenia wykonano w programie IBM SPSS. Dwie grupy w zakresie zmiennych ilościowych porównywano za pomocą testu *t*. Jako graniczny poziom istotności przyjęto  $p < 0,05$ .

Skala Centralności Religijności Stefana Hubera (C-15) jest efektem dokonanej syntezy teorii konstruktów osobistych Georga Kelly'ego, religijności wewnętrznej i zewnętrznej Gordona Allporta (1988) oraz wymiarów wyróżnionych przez Charlesa Glocka – intelektu, ideologii, doświadczenia religijnego, modlitwy i kultu (Zarzycka, 2007, 2011).

Religijność w świetle tego modelu należy rozumieć jako konstrukt osobisty, o określonej pozycji w hierarchii innych konstruktów. Jeżeli jest on w pozycji nadrzędnej, religijność człowieka określamy jako wewnętrzną, która jest aktywnością autonomiczną przejawiającą się w obrazie siebie, konsekwencjach życiowych, przeżyciach duchowych oraz zachowaniach. Natomiast pozycja podporządkowana tego konstruktowi odpowiada religijności zewnętrznej, która jest wówczas aspektem marginalnym, nie wywołuje skutków w życiu człowieka, jej motywacja jest zmienna, nie wpływa również na zmianę obrazu siebie ani na zachowania jednostki. W świetle teorii wymiar intelektualny obejmuje wiadomości, jakie człowiek ma w zakresie religijności, obrzędach i tradycji, ideologia ukazuje stopień akceptacji treści religijnych. Modlitwa dotyczy osobistych aktów skierowanych do osoby Boga, doświadczenia religijnego, odnosi się do emocji i wszelkich uczuć, jakie pojawiają się w kontakcie osoby z Bogiem. Kult natomiast dotyczy zachowań zewnętrznych ściśle związanych z formalnym uczestnictwem w życiu wspólnoty religijnej. Na bazie tych teorii Huber, chcąc uchwycić aspekt motywacyjny, wymiarom przypisał nasilenie, jego ważność dla osoby. Im większa jest częstotliwość zachowań, tym bardziej autonomiczna jest religijność i tym bardziej centralne miejsce zajmuje w życiu jednostki (Zarzycka, 2011).

Skala składa się z 15 pytań, na trzynastu pozycjach. Badany odpowiada, mając do dyspozycji następujące odpowiedzi: 1 – nigdy/wcale, 2 – mało/rzadko, 3 – średnio/czasem, 4 – dość/często oraz 5 – bardzo/bardzo często. Dwa pytania – 14 i 15 – mają większy wybór odpowiedzi, odpowiednio 7 i 9. Wymiary wyróżnione w tej skali są następujące: zainteresowanie problematyką religijną, analogicznie do wymiaru intelektualnego u Glocka, określa stopień zainteresowania wyznawaną religią. Przekonania religijne określa stopień akceptacji dogmatów religijnych, modlitwa wyraża akty skierowane do Boga w formie indywidualnego kontaktu, doświadczenie religijne określa wszelkie przeżycia i uczucia związane ze sferą religijną i osobą Boga oraz kult, który wyraża zaangażowanie w zewnętrzne formy religijności. Suma wyników w tych wymiarach jest miarą

centralności religijności w życiu jednostki. Wyniki w zakresie 15-30 punktów świadczą o marginalnej roli religijności, 31-59 punktów umiarkowanej, a 60-75 o nadrzędnej roli religijności (Zarzycka, 2007).

Skala Relacji Personalnej Marka Jarosza powstał na bazie teorii Martina Bubera, w której relacja z Bogiem jest traktowana jako interpersonalna, analogicznie do relacji międzyludzkich (Jarosz, 2011). W świetle tej teorii relacja religijna może mieć kształt Ja–Ty, kiedy Bóg jest traktowany jak osoba, wchodząca z człowiekiem w dialog i współtworząca więź, lub ja–ono, charakteryzująca się przedmiotowym, interesownym traktowaniem religijności i bezosobowym stosunkiem do Boga (Jarosz, 2011; Jaworski, 2002).

Skala składa się z 20 stwierdzeń, do których osoba badana odnosi się zgodnie z siedmiostopniową skalą typu Likerta. Suma wyników uzyskanych w poszczególnych wymiarach określa typ religijności: personalnej lub apersonalnej (Jarosz, 2011). W tworzeniu norm posłużono się skalą centylową. Wyniki mieszczące się w pierwszym kwartyle uznane są za niskie (dla kobiet 20-90 punktów, dla mężczyzn 20-81), a w czwartym za wysokie (dla kobiet 116-140, dla mężczyzn 111-140 punktów).

Wymiary skali są następujące:

Relacja zaktualizowana to wymiar, który odnosi się do umiejscowienia relacji w czasie i odniesieniu do sytuacji życiowej. Charakteryzuje również relację pod kątem dynamiki zmian, a także określa, czy człowiek w sferę religijną włącza pozostałe sfery swojego życia. Relacja wzajemna określa, czy człowiek ma świadomość bycia zarówno podmiotem, jak i przedmiotem relacji. Wymiar ten dotyczy sfery działań człowieka i pewnego kompromisu między wolą swoją i wolą Boga, który mobilizuje człowieka do określonych działań i oczekuje uzgadniania, jakie te działania będą. Relacja dialogiczna to kolejny wymiar i określa stopień otwarcia człowieka na głos Boga, umiejętność przedstawiania Mu swoich radości i problemów w połączeniu z oczekiwaniem na informację zwrotną w doświadczeniu wewnętrznym. Wiąże się z umiejętnością trwania w ciszy i milczeniu przed Bogiem, bez projektowania własnych wyobrażeń czy oczekiwań (Jarosz, 2011).

Badania przeprowadzono, dokonując podziału uczestników na dwie grupy. Jedną stanowiły osoby z orzeczoną niepełnosprawnością narządu ruchu w stopniu znacznym i umiarkowanym. Grupę porównawczą natomiast stanowiły osoby pełnosprawne.

## Charakterystyka grupy badawczej

W badaniach wzięło udział 37 losowo wybranych osób z niepełnosprawnością narządu ruchu, z orzeczeniem o znacznym i umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, w wieku 27-70 lat. Wszystkie te osoby są podopiecznymi krakowskich stowarzyszeń i fundacji. Główną przyczyną niepełnosprawności są schorzenia neurologiczne lub schorzenia ortopedyczne skutkujące znaczącymi trudnościami w poruszaniu się i czynnościach samoobsługowych. Część badanych jest niezdolna do samodzielnej egzystencji. Ograniczenia te u wszystkich badanych mają charakter trwały i nie podlegają poprawie ani

wyleczeniu. Do badań zakwalifikowano osoby deklarujące się jako wierzące i praktykujące. Do analiz statystycznych wykorzystano arkusze 33 osób.

## Charakterystyka grupy porównawczej

W badaniach wzięły udział 53 losowo wybrane osoby pełnosprawne w wieku 28-65 lat. Z badań wykluczono osoby deklarujące się jako niewierzące oraz te, których religijność wskazywała na łączenie religii katolickiej z nurtami religii wschodnich. Do analiz statystycznych wykorzystano poprawnie wypełnione arkusze 33 osób.

## Wyniki badań własnych

W grupie badawczej było 25 kobiet (76% ) oraz 8 mężczyzn (24%). Znaczny stopień niepełnosprawności ma orzeczoney 28 osób (85%), a 5 stopień umiarkowany. Niepełnosprawność wrodzoną mają 22 osoby (67%), a 11 osób nabytą (23%). W tej grupie 11 osób modli się kilka razy dziennie, 15 jeden raz dziennie (46%), 5 kilka razy w tygodniu (15%), a 2 osoby kilka razy w miesiącu. Najwięcej badanych poświęca na modlitwę od 5 do 10 minut dziennie – 19 osób (58%), do 5 minut modli się 8 osób (24%), pół godziny modlą się 3 osoby, około 1 godziny 1 osoba, a ponad godzinę 2 osoby. Czas modlitwy wypełniony jest całkowicie przez stałe odmawianie formuł modlitewnych u 17 osób (52%). Ciszę w trakcie modlitwy – około 20% czasu deklaruje 10 osób (30%), połowę czasu modlitwy 4 osoby, głównie w ciszy trwają w czasie modlitwy 2 osoby. Pismo Święte w tej grupie codziennie czyta 5 osób, kilka razy w tygodniu 5 (15%), kilka razy w miesiącu 8 osób (24%), rzadziej niż raz na miesiąc 8 osób (24%), nigdy 7 osób (21%). Doświadczenie Boga deklarują 24 osoby (73%).

W grupie porównawczej były 22 kobiety (67%) i 11 mężczyzn (33%). W grupie tej 6 osób modli się kilka razy dziennie (18%), 16 osób jeden raz dziennie (49%), 8 kilka razy w tygodniu (24 % ), a 3 osoby najwyżej kilka razy w miesiącu. Na modlitwę od 5 do 10 minut przeznaczają 10 osób, do 5 minut modli się 6 osób, pół godziny modli się 8 osób, około 1 godziny 5 osób, a ponad godzinę 4 osoby. Modlitwę w ciszy preferuje 1 osoba, cały czas modlitwy wypełniony formułami deklaruje 12 osób (36%), 20% czasu modlitwy w ciszy deklaruje 12 osób (36%), a połowę czasu modlitwy – 8 osób. Pismo Święte w tej grupie badanych jest czytane codziennie przez 1 osobę, kilka razy w miesiącu przez 5 osób (15%), rzadziej niż raz na miesiąc 17 osób (52%) oraz nigdy 10 osób (30%). Doświadczenie Boga deklaruje 19 osób (58%).

Wyniki uzyskane w Skali Centralności Religijności Hubera (C-15) dla grupy osób z niepełnosprawnością i grupy porównawczej prezentuje tabela 1.



Tabela 1. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Skali Centralności Religijności Hubera (C-15) dla grupy osób z niepełnosprawnością i grupy porównawczej

Zmienne	Badana grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Centralność religijności	grupa badawcza	33	60,70	8,869	1,544
	grupa porównawcza	33	58,88	7,403	1,289
Zainteresowania	grupa badawcza	33	10,76	2,818	0,490
	grupa porównawcza	33	10,27	2,491	0,434
Przekonania	grupa badawcza	33	13,91	1,665	0,290
	grupa porównawcza	33	13,82	1,570	0,273
Modlitwa	grupa badawcza	33	13,15	2,017	0,351
	grupa porównawcza	33	12,70	1,992	0,347
Doświadczenie	grupa badawcza	33	10,67	2,300	0,400
	grupa porównawcza	33	9,76	2,031	0,354
Kult	grupa badawcza	33	12,52	2,623	0,457
	grupa porównawcza	33	12,33	2,341	0,407

Źródło: opracowanie własne

Wyniki otrzymane w Skali Personalnej Relacji do Boga dla grupy osób z niepełnosprawnością i grupy porównawczej prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Skali Personalnej Relacji do Boga dla grupy osób z niepełnosprawnością i grupy porównawczej

Zmienne	Badana grupa	n	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Relacja personalna	grupa badawcza	33	102,27	16,156	2,812
	grupa porównawcza	33	99,06	14,180	2,468
Relacja zaktualizowana	grupa badawcza	33	43,67	7,940	1,382
	grupa porównawcza	33	42,42	6,888	1,199
Relacja wzajemna	grupa badawcza	33	22,36	5,135	0,894
	grupa porównawcza	33	21,79	3,689	0,642
Relacja dialogiczna	grupa badawcza	33	36,24	8,732	1,520
	grupa porównawcza	33	34,85	8,121	1,414

Źródło: opracowanie własne

Przyjęte założenie sugerujące, że osoby z niepełnosprawnością osiągają wyższe wyniki ogólne w Skali Centralności Religijności oraz w Skali Personalnej Relacji do Boga niż osoby pełnosprawne, nie zostało potwierdzone. Świadczy to o tym, że niepełnosprawność narządu ruchu nie jest czynnikiem pozostającym w zależności z religijnością

mierzoną wykorzystanymi skalami. Teoretyczne przypuszczenia, że religia, dostarczając koncepcji sensu życia, cierpienia (i poszukiwania tego sensu), w świetle niniejszych badań nie jest bezpośrednio związana z niepełnosprawnością narządu ruchu, niezależnie od tego, czy jest wrodzona, czy nabyta. Przedstawione przez Janochę (2011) stwierdzenie, że osoby z niepełnosprawnością charakteryzują się bardziej osobową relacją z Bogiem, nie została w niniejszych badaniach potwierdzona. Wyniki uzyskane przez osoby z niepełnosprawnością w niewielkim stopniu przekroczyły granicę między wynikami umiarkowanymi a wysokimi, natomiast u osób pełnosprawnych są w niewielkim stopniu poniżej tej granicy.

Założenie, w którym sugerowano, że osoby z niepełnosprawnością osiągają wyższe wyniki w takich wymiarach religijności jak: przekonania, modlitwa, relacja zaktualizowana, relacja wzajemna i relacja dialogiczna, a niższe w wymiarze kult i zainteresowanie w porównaniu do osób pełnosprawnych również nie zostało potwierdzone. Świadczy to o tym, że poszczególne wymiary religijności nie pozostają w związku z niepełnosprawnością oraz że uzyskane wyniki pozostają w sprzeczności z wynikami dostępnymi w literaturze przedmiotu (zob. Janocha, 2011). Powyżej prezentowane wyniki nie wykazały, aby relacja z Bogiem u osób z niepełnosprawnością miała charakter spotkania i dialogu lub żeby odnosiła się do sytuacji życiowej bardziej niż u osób pełnosprawnych ani też że osoby te częściej się modlą czy też że są bardziej skłonne do akceptacji dogmatów religijnych i większego zainteresowania tematyką religijną niż osoby zdrowe. Nie potwierdzono również rzadziej realizowanej aktywności religijnej zewnętrznej przez osoby z niepełnosprawnością (Hodge i Reynolds, 2019; Janocha, 2011).

## Wnioski

Celem podjętych badań było ukazanie problematyki religijności osób z niepełnosprawnością narządu ruchu. Dokonano porównań międzygrupowych – grupy badawczej osób z niepełnosprawnością narządu ruchu i grupy porównawczej osób pełnosprawnych – z wykorzystaniem analizy ilościowej.

Postawione w pracy założenia dotyczące różnic w nasileniu religijności między osobami z niepełnosprawnością a pełnosprawnymi oraz różnic w wynikach uzyskanych skalami religijności nie zostały potwierdzone – osoby z niepełnosprawnością w badanej grupie nie są bardziej religijne niż osoby pełnosprawne. Ta ważna i interesująca konkluzja otwiera pole do szerszej próby interpretacji uzyskanych wyników. Po pierwsze, na poziomie ogólnym, wydaje się sugerować niezależność doświadczenia religijnego w perspektywie indywidualnej oraz religii jako fenomenu społecznego od pozostałych aspektów kondycji psychofizycznej i związanej z nią jakości życia. Obserwowalny brak istotnych różnic w wynikach osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych może świadczyć, że niepełnosprawność ruchowa jako cecha być może nie stanowi czynnika różnicującego religijność. Religia nie wydaje się, przynajmniej w przypadku niepełnosprawności ruchowej, pełnić funkcji mechanizmu nadawania sensu swojemu cierpieniu i życiu. Po

drugie, na poziomie bardziej szczegółowym, uzyskane wyniki wydają się prezentować w pewnej kontrze do tych, które opisuje literatura przedmiotu. Dotyczy to, na przykład, sprawy bardziej lub mniej osobowej relacji z Bogiem w tej grupie społecznej.

Poza tym oczywisty wydaje się fakt, że uzyskane wyniki wymagają dalszej pogłębionej refleksji i badań, chociażby ze względów metodologicznych – trudno jest uogólnić wnioski uzyskane w warunkach dość ograniczonej liczebności badanej próby. Równocześnie w przyszłych badaniach wydaje się słuszne zastosowanie metod o charakterze jakościowym w celu uzyskania w miarę pełnego, głębokiego i całościowego obrazu problemu, tak by pogłębić aspekt eksploracyjny zagadnienia.

#### BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. (1988). *Osobowość i religia* (H. Bartoszewicz, A. Bartkowiec i I. Wyrzykowska, tłum.). Instytut Wydawniczy PAX.
- Aydoğdu, B.N. (2019). Disability and spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4(2), 181-193. <https://doi.org/10.37898/spc.2019.4.2.0072>
- Chlewiński, Z. (2000). Religia a osobowość człowieka. W: H. Zimoń (red.), *Religia w świecie współczesnym* (s. 89-126). Wydawnictwo KUL.
- Głaz, S. (2003). *Osobowościowe uwarunkowania przeżyć religijnych*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Głaz, S. (2006). *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*. Wydawnictwo WAM.
- Golan Z., (2006). Pojęcie religijności. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii* (s. 71-79). Wydawnictwo WAM.
- Hodge, D. i Reynolds, C. (2019). Spirituality among people with disabilities: A nationally representative study of spiritual and religious profiles. *Health and Social Work*, 44(2), 75-86.
- Janocha, W. (2011). *Religijność osób niepełnosprawnych. Studium socjologiczno-pastoralne*. Wydawnictwo KUL.
- Jarosz, M. (2011). *Psychologiczny pomiar religijności*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jaworski, R. (2002). Psychologiczna analiza religijności w perspektywie komunikacji interpersonalnej. *Studia Psychologica*, 3, 143-166.
- Kuczkowski, S. (1998). *Psychologia religii*. Wydawnictwo WAM.
- Müller, P.C., Cieza, R.A. i Geyh, A.S. (2012). Psychological resources in spinal cord injury: A systematic literature review. *Spinal Cord*, 50(3), 188-201.
- Szabała, B. (2017). *Religijność osób z niepełnosprawnością wzrokową. Struktura i uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szmyd, J. (1985). *Psychologia religii*. Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Wnuk, M. i Marcinkowski, J. (2012). Psychologiczne funkcje religii. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(1), s. 239-243.
- Wojtasik, K. (2004). *Modlitwa a osobowość*. Wydawnictwo WAM.
- Zarzycka, B. (2007). *Skala Centralności Religijności S. Hubera*. <https://www.researchgate.net/publication/257298111>
- Zarzycka, B. (2011). Polska adaptacja Skali Centralności Religijności S. Hubera. W: M. Jarosz (red.), *Psychologiczny pomiar religijności* (s. 231-262). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zasępa, E., Ślaski S. i Pruchniak, J. (2010). Religijność, postawy wobec choroby i ogólny stan zdrowia/dystresu psychicznego a jakość życia osób chorych na schizofrenię. W: E. Zasępa

(red.), *Choroba, niepełnosprawność, cierpienie oraz postawy wobec nich – w teorii i w badaniach* (s. 124-150). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Zdybicka, Z.J. (2006). *Człowiek i religia*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Zimnica-Kuzioła, E. (2012). Główne stanowiska w psychologii religii – wprowadzenie. *Kultura i Wartości*, 1, 57-71.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



***Proces badawczy w krytyczno-partycypacyjno-  
-edukacyjnych badaniach w działaniu –  
rekonesans i dynamiczne cykle działania  
The Research Process in Critical-Participative-  
-Educational Action Research –  
Reconnaissance and Dynamic Action Cycles***

**ABSTRACT**


---

**RESEARCH OBJECTIVE:** Deeper learning and explaining the essence of the research process in critical-participatory-educational action research, taking into account research reconnaissance and dynamic action cycles; they constitute research stages based on the interpretative paradigm and the tradition of participatory research.

---

**THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS:** The article focuses on the understanding of CPAR M2S and its role in the process of creating knowledge and improving practice; the article uses a discursive analysis of understanding and explaining the research process in the tradition of participatory research, originating from the actionist movement for community development.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The content of the article explains the stages of the process of research inquiry that does not take into account the rigid canons of methodological-positivist inquiries and does not fit into the category of so-called “applied research.”

---

**RESEARCH RESULTS:** The CPAR is not technical and instrumental improvement of educational practice; it cannot be unreflectively identified only with an educational (didactic) project; the main differentiating element is the identification of the research problem by the group of respondents (not at the command of the management); the educational space becomes a place where knowledge about practice is generated and teachers are critically reflective of their actions (practice) so far, aimed at change.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** The article takes into account the aspect of variability and research dynamism present in action research and describes the role of a researcher of action, educational „moments” bringing new directions of thinking and action in order to create knowledge and improve practice.

---

→ **KEYWORDS:** CPAR M2S, RESEARCH RECONNAISSANCE, DYNAMIC ACTION CYCLES, ACTION SPIRALS, RESEARCH COMMUNITY

## **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Głębsze poznanie i wyjaśnienie istoty procesu badawczego w krytyczno-partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu, uwzględniając rekonesans badawczy i dynamiczne cykle działaniowe; stanowią one etapy badawcze, opierając się na paradygmacie interpretatywnym i tradycji badań partycypacyjnych.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Artykuł ogniskuje się wokół sposobu rozumienia CPAR M2S i ich roli w procesie tworzenia wiedzy i udoskonalania praktyki; w artykule została wykorzystana dyskursywna analiza rozumienia i wyjaśniania procesu badawczego w tradycji badań partycypacyjnych, wywodzącej się z ruchu akcjonistycznego na rzecz rozwoju społeczności.

---

**PROCES WYWODU:** Treść artykułu wyjaśnia etapy procesu dociekania badawczego nieuwzględniającego sztywnych kanonów dociekań metodologiczno-pozytywistycznych oraz nie wpisuje się w kategorię tzw. badań stosowanych.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** CPAR nie są technicznym i instrumentalnym doskonaleniem praktyki edukacyjnej; nie można ich bezrefleksyjnie identyfikować tylko z projektem edukacyjnym (dydaktycznym); zasadniczym elementem różnicującym jest identyfikacja problemu badawczego przez grupę badanych (nie na polecenie kierownictwa); przestrzeń edukacyjna staje się miejscem wytwarzania wiedzy na temat praktyki i krytycznej refleksyjności nauczycieli nad dotychczasowym działaniem (praktyką), nakierowanej na zmianę.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Artykuł uwzględnia aspekt zmienności i dynamizmu badawczego obecnego w badaniach w działaniu oraz opisuje rolę badacza akcji, „momentów” edukacyjnych, wnosząc nowe kierunki myślenia i działania w celu tworzenia wiedzy i doskonalenia praktyki.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** CPAR M2S, REKONESANS BADAWCZY, DYNAMICZNE CYKLE DZIAŁANIOWE, SPIRALE AKCJI, WSPÓLNOTA BADAWCZA

Dopóki nauczyciele nie włączają się do tworzenia wiedzy, na której opiera się praktyczne działanie, zamiast stać się dynamicznymi profesjonalistami, pozostaną podporządkowanymi robotnikami.  
(Sagor, 2011, s. 12)

## Wprowadzenie

Krytyczno-partycypacyjne badania w działaniu (*critical-participatory action research*, CPAR) nie uwzględniają kanonów dociekań pozytywistycznych. Nie są również technicznym doskonaleniem praktyk (por. McTaggart, 1994, s. 313). W przekonaniu autora proces badawczy wpisany w CPAR nie jest szeregiem działań rozumianych jako „badania stosowane” (McTaggart, 1994, s. 314). Interpretacja *action research* (AR), jak zauważa badacz, może być oparta na dwóch tradycjach naukowych, tj. „lewińskiej” (od K.Z. Lewina) oraz badaniach partycypacyjnych (wywodzących się z ruchów na rzecz rozwoju społeczności). Ich istotę stanowi uczestnictwo (partycypacja) w konstruktywnym rozwiązywaniu „prawdziwych problemów wynikających z debaty” (McTaggart, 1994, s. 314).

Badania w działaniu wywodzą się z aktywizmu społecznego. Akcjonistyczny pogląd na AR miał J.L. Moreno (1889-1974), których charakter identyfikował z „partycypacyjną grupową ideą współpracy” (McTaggart, 1994, s. 316). Natomiast Kurt Z. Lewin (1890-1947) był „powściągliwym badaczem społecznym tradycyjnego stylu, zainteresowanym logiką i precyzją” (McTaggart, 1994, s. 316). Akcjonistyczne myślenie w obszarze AR wiąże się z faktem, że to zainteresowana grupa w poczuciu odpowiedzialności za proces badawczy identyfikuje obszar, w którym dostrzega i rozpoznaje problemy „wspólnego zainteresowania” (McTaggart, 1994, s. 316). Jak podkreśla badacz, w AR nie istnieje podział na „teoretyków” (akademików) i „praktyków”, ponieważ stanowiłoby to „antytezę zaangażowania partycypacyjnego”, które z założenia dąży do rozwoju teoretycznego (McTaggart, 1994, s. 317). Jak pisze Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss,

[w] badaniu przez działanie człowiek jest aktywnym podmiotem, jest twórcą swojej biografii, kreatorem własnego środowiska i świata. Badanie przez działanie jest holistyczne, dynamiczne i co najważniejsze – dialektyczne (2013, s. 31).

Istota CPAR w modelu Mode 2 Since opiera się na procesie eksploracji we wspólnotowości, pozbawionym dyrektywnego interwencjonizmu.

## Co chce Pan(i) badać? – dylemat badawczy CPEAR M2S

Tom W. Maxwell (2003) jest zdania, że w procesie AR istotne jest systematyczne gromadzenie materiału badawczego w celu udzielenia odpowiedzi na identyfikowalne wspólnotowo pytania badawcze. Ich celem jest doskonalenie praktyki na podstawie procesu identyfikacji kluczowych kwestii, określanych jako problem (badawczy). Autor pisze, że

[...] istnieje wiele definicji „badania” w naukach społecznych (i nie tylko), badania są zasadniczo procesem zadawania pytań oraz gromadzenia i analizowania danych z intencją znalezienia odpowiedzi [...]. „Działanie” w tym sensie jest celowe, to znaczy badanie jest bezpośrednio powiązane z działaniem mającym na celu poprawę. Badania są podejmowane podczas akcji, mają więc podobieństwa z refleksją w działaniu (Schon 1995) i ewaluacją (Maxwell, 2003).

Pytania badawcze w CPAR nie są odgórnie narzucone przez badacza, ponieważ wtedy nie miałyby charakteru partycypacyjnego. Zagrożenie stanowi założenie określonej hipotetycznej sytuacji przez badacza (na jego potrzeby badawcze), stanowiącej nieidentyfikowalną przez badanych sztuczny twór. Proces badawczy EAR o charakterze partycypacyjno-emancypacyjnym jest ułożony w specyficznych realiach i skoncentrowany na kwestiach problemowych rozpoznawanych przez zaangażowane badawczo osoby (Maxwell, 2003). Jak pisze Robin McTaggart, „łączy je tematyczny problem o praktycznym charakterze”, który nie wpisuje się w „wąsko pojętą działalność techniczną”, ale w „społecznie ustanowioną działalność” na rzecz tworzenia wiedzy i doskonalenia praktyki (1994, s. 318). Nie może być tylko identyfikowany z uczeniem się przez działanie, rozumianym jako programowanie praktyk uniwersalistycznych (McTaggart, 1994, s. 318). Wpisowałyby się wtedy w techniczną wersję AR, jak słusznie zauważa Robin McTaggart (1994, s. 320) opartą na tzw. „tradycji lewińskiej” (od K. Lewina), którego sposób rozumienia AR był oparty na „racjonalnym zarządzaniu społecznym”. Celem AR „nie jest uogólnianie, ale stworzenie rzetelnej pisemnej relacji”, w której odbiorcy-czytelnicy mogą identyfikować i rozpoznawać istotne dla nich podobieństwa dla interesujących ich spraw, nadając im podstawy do naturalistycznych uogólnień (Maxwell, 2003). Autor jest zdania, powołując się na Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta (1988), że istotą AR jest stworzenie przestrzeni na akcję emancypacyjną (Maxwell, 2003).

Sformułowanie pytania skierowanego do badacza CPAR: „Co chce Pan(i) badać?” jest wyrazem zakotwiczenia w tradycyjnym kanonie metodologii badawczej. Sformułowanie pytań dotyczących procesu badawczego CPAR wymaga wiedzy. Nie można procesu badawczego CPAR bezrefleksyjnie przyporządkować do konwencjonalizmu metodologii pozytywistycznej. W procesie CPAR w modelu M2S<sup>1</sup> (m. partycypacyjno-interpretatywno-refleksyjno-krytyczny) występuje znacząca kategoria *community*. Udzielając odpowiedzi na pytanie: „Co chce Pan (i) badać”, odpowiadam: „okaże się”, jakie pytania i problemy są istotne, rzeczywiste i autentyczne dla grupy badanej. Przedzałożenia badawcze opracowane przez badacza powinny być na tyle ostrożne, aby nie stawały się technologicznie interwenujące, realizujące tylko założenia badacza. Nieidentyfikowalne przez grupę badanych stają się narzędziem przymusu, stąd czasami zdarza się słyszeć: „nie wyszły mi badania w działaniu”, ze wskazaniem czynnika ludzkiego. Otóż tenże czynnik ludzki nie został wzięty pod uwagę w procesie badawczym o charakterze *participatory*. Sformułowany tylko przez badacza problem badawczy i jeszcze niebędącego „zanurzonym”

---

<sup>1</sup> Z powyższego podziału wynika, że istnieje również model *Mode 1 Since*, który identyfikuję z „tradycją lewińską” *action research*.



w przestrzeni badanej wygenerował „bunt” czynnika ludzkiego. W procesie badawczym CPAR niezbędna jest zamiana kategorii JA na MY.

## Zmienność i dynamika procesu badawczego CPEAR – rekonesans i etapowe cykle działaniowe (spirale akcji)

Zdaniem Toma W. Maxwella:

Badania w działaniu wymagają uprzedniego pytania, systematyczności, gromadzenia danych w czasie, podczas których analiza [...] doprowadzi do racjonalnej oceny, co oznaczają te dane [...], ale jeśli tak nie jest, niekoniecznie stanowi to problem, ponieważ analiza często będzie sugerować dalsze działania, być może prowadzące do kolejnego cyklu AR. Proces badania w działaniu może zmieniać się w czasie w zależności od różnych czynników (Maxwell, 2003).

W przekonaniu Maxwella istnieje wielość modeli AR (por. Johnson, 2002; Elliott, 1991). Autor proponuje podział na dwie powiązane ze sobą części, które obejmują:

- a) rekonesans dla badania w działaniu (faza rozpoznawczo-diagnostyczna),
- b) spiralę/cykl AR, składający się z sekwencyjnych etapów badawczych (cztery „momenty”): planowanie, działanie, obserwowanie i refleksja (Grundy, 1995; Kemmis i McTaggart, 1988).

Celem rekonesansu badawczego (RB) jest „zagłębienie się w sytuację” oraz sformułowanie pytań, które mają znaczenie dla badacza i badanych (nie o charakterze powierzchownym i abstrakcyjnym). Tom W. Maxwell (2001) identyfikuje RB z procesem badania sceny w celu odnalezienia strategicznych punktów zainteresowania. Odwołuje się do etymologii słowa *reconnaître* (z franc. patrzeć), dokonując jego podziału na trzy części:

- analiza sytuacyjna (*situational analysis*),
- analiza kompetencji zaangażowanych osób w proces badawczy (*competence*),
- „literatura” (*literature*) rozumiana jako „wiedza z tekstów i doświadczeń zawodowych”.

Badacz pisze, że w połączeniu zawierają przegląd dotyczący realnej sytuacji oraz istniejących w niej zasobów. Dokonywana analiza sytuacyjna dotycząca praktyki<sup>2</sup> pozwala na zebranie „danych badawczych”, które mogą pomóc w etapowej specyfikacji celów. Obejmują również profil kluczowych kompetencji osób zaangażowanych, wskazując na związek z dotychczasową pracą w tym i pokrewnych obszarach (*literature*).

Richard Sagor jest zdania, że w celu ustalenia problemu badawczego istotną rolę odgrywa dyskusja analityczna oraz stworzenie możliwości „uczestniczenia we wspólnym, pogłębionym dochodzeniu do problemu” (Sagor, 2011, s. 25). W przekonaniu badacza efektywna dyskusja analityczna opiera się na regułach, które określają rolę prowadzącego. Może on tylko stawiać pytania, natomiast nie wolno mu krytykować wypowiedzi innych oraz proponować rozwiązań (Sagor, 2011, s. 25). W przekonaniu badacza,

---

<sup>2</sup> Termin „praktyka” jest czasem używany w odniesieniu do specyficznych dla sytuacji wzorców celowej aktywności (McTaggart, 1994, s. 333).

[...] dopełnienie dyskusji analitycznej pozwala zespołowi badawczemu stwierdzić, czy członków zespołu łączy zainteresowanie tą samą kwestią ogólną [...], zespoły badawcze zyskują obraz problemów jasny na tyle, na ile pozwala ich aktualna wiedza (Sagor, 2011, s. 25).

Ten moment badawczy opiera się na dwóch zdarzeniach, które przywoływany autor określa jako „rysowanie” przez członków zespołu „precyzyjnego” obrazu obecnej sytuacji oraz „sposobów zaatakowania rozpoznanego problemu” (Sagor, 2011, s. 25-26). Stanowi to element różnicujący pomiędzy badaniem metodycznym a tradycyjnym, który badacz opisuje następująco:

Naukowcy, nie będąc w danej sytuacji aktorami, po prostu te sposoby opisują. Osoby prowadzące badanie przez działanie, kierowane chęcią poprawienia określonych sytuacji jak najszybciej, by [...] już mogli osiągać możliwe korzyści z tego, że im, badaczom, udało się głębiej wejrzeć w problem, często zmieniają swoje postępowanie, nim zakończy się faza opisowa (Sagor, 2011, s. 25-26).

Celem rekonesansu badawczego jest sformułowanie pytania badawczego przez badacza i badanych, nakierowanego na proces zmiany (udoskonalania praktyki) w poczuciu odpowiedzialności za proces badawczy. Charakter formułowanych pytań badawczych wyłaniających problem badawczy uwzględnia przyczynę „ich postawienia” (nie może być zbyt ogólny). Proponowane przez badacza kryteria wyboru działania na podstawie postawionych pytań badawczych określają ich cele:

- c. konkretny (*specific*) – „czy mogę (możemy) zebrać dane na ten temat?”,
- c. strategiczny (*strategic*) – „czy wpłynie to na moją (naszą) praktykę, sytuację lub jedno i drugie?”,
- c. wykonalny (*do-ability*) – „czy mogę (możemy) to zmienić w danym czasie?” (Maxwell, 2003, s. 3-4).

Jeżeli pytania i problem badawczy wywodzą się z rekonesansu, stanowiąc istotny element diagnostyczno-rozpoznawczy, skutkuje to tym, że CPAR ugruntowują się w realiach rzeczywistej sytuacji. Zadaniowość badawcza na etapie rekonesansu polega m.in. na identyfikowaniu problemu badawczego wraz z próbą „znalezienia pomysłu, który doprowadzi do poprawy” w określonym czasie (Maxwell, 2003, s. 5). W przekonaniu badacza elementem łączącym rekonesans ze spiralą (cyklem) badań w działaniu jest staranny dobór pytania badawczego do AR, które „napędza” dynamizm etapowej spirali badawczej. Składa się ona z dynamicznych cykliów<sup>3</sup>, obejmujących następujące etapy:

- planowanie w miejscu badanym („od czego zacząć?, „co możemy zrobić, aby zmienić dotychczasową praktykę?”); w tym obszarze następuje: identyfikacja obszaru problemowego przez grupę (określenie tematycznego problemu o praktycznym charakterze), ustalanie wspólnych celów (krytyczno-refleksyjna analiza wzajemnych pomysłów, sugestii), obiektywizacja doświadczenia, dyscyplinowanie własnych,

---

<sup>3</sup> W procesie AR może wystąpić kilka cykliów działaniowych, wynikających z refleksyjnej ewaluacji działań.

subiektywnych interpretacji (rola „krytycznego przyjaciela”), decydowanie o kierunkach zmian, uzgadnianie planu działania, zaplanowanie nowych kierunków działań (analiza dotychczasowej praktyki) (por. McTaggart, 1994, s. 317-318, 327, 331);

- działanie jako realnie dokonująca się zmiana (przez niektórych badaczy AR odnosząca się do procesu wdrażania planu zmiany);
- refleksyjno-krytyczna obserwacja procesu zmiany;
- refleksyjna ewaluacja podsumowująca cykl działaniowy (może stanowić element inicjujący kolejny cykl działaniowy, generując „nowy” obszar problematyczny w tej samej rzeczywistości badanej).

Natomiast w tradycji „lewińskiej” (od Kurta Z. Lewina) cykl działaniowy AR oparty jest na spiralnej sekwencji kroków, z których każdy składa się z następujących elementów:

- planowania (identyfikacja obszaru problemowego przez grupę, która postanawia wspólnie pracować nad tematem, aby zidentyfikowaną sytuację problemową zmienić – opracowanie założeń wspólnego projektu badawczego),
- działania (wdrażanie planów w działaniu),
- systematycznej obserwacji procesu,
- oceny działań (wyników) działania w „świetle dowodów” jako podstawy do dalszego działania i planowania w kolejnym spiralnym cykl badawczym (McTaggart, 1994, s. 315, 317).

Jak słusznie zauważa Robin McTaggart, historyczna lokalizacja metafory spiralnej AR związanej z „tradycją lewińską” stanowi heurystykę dla osób rozpoczynających badania nad własną praktyką (McTaggart, 1994, s. 314, 316). Powoływany badacz jest zdania, że błędem jest myślenie, że „niewolnicze podążanie” spiralą badań nad działaniem oznacza prowadzenie badań w działaniu. AR nie są „procedurą ani metodą. Są one problematyzowane przez praktykę” (McTaggart, 1994, s. 315). W procesie CPAR istotną rolę odgrywa indywidualna i zbiorowa refleksja uczestników procesu badawczego nad podejmowanym działaniem oraz nad „systematyczną obiektywizacją ich wysiłków na rzecz zmiany” (McTaggart, 1994, s. 315).

Celem AR jest tworzenie wiedzy i doskonalenie praktyki w „grupach zaangażowanych społecznie”, połączonej z ponoszeniem odpowiedzialności za decydowanie o kierunku zmian (McTaggart, 1994, s. 317). Charakter zmiany może mieć dwa wymiary: indywidualny („badacze zmieniają się sami”) na skutek (auto)refleksyjnego dociekania oraz zbiorowy. Wiąże się on z umiejętnością pracy z innymi, aby „osiągnąć zmianę” oraz wnioskowaniem wynikającym z ewaluacji (McTaggart, 1994, s. 317). Agnieszka Nowak-Łojewska pisze, że:

W tym obszarze istotne były prace Wilfrieda Carra i S. Kemmisa, którzy dostrzegli zbyt rzadkie wykorzystywanie wniosków z ewaluacji [...]. Tę specyfikę badań w działaniu Kemmis nazwał spiralą autorefleksji, modyfikując koncepcję badań w działaniu (Nowak-Łojewska, 2021, s. 19).

Badaczka wymienia czynności badawcze obecne w spirali autorefleksji, które w jej przekonaniu stanowią strukturę AR wyjaśnianą przez Stephena Kemmisa, zaliczając do nich:

- pojawienie się/dostrzeżenie problemu,
- rozpoznanie problemu wraz z próbą „wyjaśnienia zaistniałej sytuacji” (poszukiwanie przyczyn, krytyczna analiza kontekstu),
- stworzenie głównego planu działania (planowanie zmiany, przygotowanie projektu zmiany, konsultacje z osobami zainteresowanymi),
- wprowadzenie zmian (działanie i obserwacja, stałe monitorowanie działania),
- ewaluację (faza refleksji nad działaniem),
- „integrację wiedzy zdobytej” z „wiedzą naukową teoretyczną”,
- metarefleksję „nad przedmiotem badań” (Nowak-Łojewska, 2021, s. 19-20).

W tak rozumianym szeroko rozbudowanym procesie badawczym o charakterze AR dostrzegłam zazębianie się ze znaczącą, a nawet dominującą rolą badacza, który realizuje swoje zamierzenie badawcze przy współudziale osób, które są „poddane” badaniu. Tego rodzaju rozumienie AR w moim przekonaniu ma charakter technologiczny.

Krytyczna refleksja na każdym etapie cyklu spiralnego o charakterze PAR M2S ma istotne znaczenie dla procesu badawczego w kategorii *community*, stanowiąc punkt wyjścia do kolejnego etapu badawczego. Natomiast metarefleksja na etapie ewaluacji końcowej może stanowić istotny element w zainicjowaniu kolejnego cyklu badawczego AR.

W przekonaniu Toma W. Maxwella fazy (cykle) badawcze, interpretowane jako „momenty” działania i obserwacji, towarzyszą sobie nawzajem. Działanie, jak zauważa badacz, niezmiennie odbywa się obok innych działań. Wynika to z faktu, że AR jest osadzone w realiach złożoności rzeczywistej sytuacji i współistnieje obok innych działań, jak pisze badacz: „wzmocnia to proces badania w działaniu, ale z pewnością zwiększa jego trudność” (Maxwell, 2003). Jeżeli badacze akcji pracują samodzielnie (tzn. samodzielnie opracowują materiał badawczy lub przebywają blisko akcji badawczej), może im towarzyszyć zjawisko określane przez Maxwella jako krótkowzroczność. Badacz pisze, że:

Czasami badacze akcji muszą pracować samodzielnie, ale robiąc to, mogą cierpieć na krótkowzroczność, czyli krótkowzroczność wynikająca z przebywania zbyt blisko akcji. Bycie „zbyt blisko” może często oznaczać np., że pominięto ważne dane lub interpretacje są zawężone lub nawet stronnicze w pewnym sensie. Aby temu przeciwdziałać (i z innych powodów), badacze akcji często są w towarzystwie krytycznych przyjaciół (Maxwell, 2003).

Istotną rolę w procesie badawczym CPAR odgrywa „krytyczny przyjaciel”, który przez powoływano autora jest opisywany jako:

[...] taki, który potrafi zadawać niezręczne i/lub trudne pytania, a jednocześnie robi to w taki sposób, aby zachować bliskość stosunku pracy. Krytyczni przyjaciele proszą badaczy akcji o sprawdzenie ich założeń, kwestionują to, co jest brane za pewnik i zastanawiają się nad znaczeniami używanych metafor. Czasami badacz akcji pracuje samodzielnie. Kilku kluczowych badaczy akcji (np. Kemmis i McTaggart, 1998; Grundy, 1995) uważają to za dalekie

od ideału. Twierdzą, że skoro badania w działaniu są praktyką społeczną, wymagają wielu perspektyw, które należy odnieść do rozwijanych znaczeń i poprzez to osiągnięto postęp interakcji (Maxwell, 2003).

Natomiast Richard Sagor jest odmiennego zdania. Uważa, że „prowadzący badania przez działanie dysponują wieloma środkami, by świeżym okiem popatrzeć na swój świat” i nie jest konieczna obecność zewnętrznego obserwatora z jego perspektywy (Sagor, 2011, s. 43). Można wnioskować, że „krytycznym przyjacielem” w procesie CPEAR może być osoba „zanurzona w świat dziejących się znaczeń”, która cechuje się krytyczną refleksyjnością.

### **Badacz – inicjator CPEAR „zanurzony w rzeczywistość badaną”**

Badania CPEAR nie są teatrem jednego aktora. Badacz może być osadzony w rzeczywistości badanej rozumianej jako „praktyka codzienna” (miejsce badań jako miejsce zatrudnienia) oraz „jako osoba dochodząca” (miejsce pracy poza miejscem badanym). Istotną rolę będzie odgrywał fakt „zazębiania się” z rzeczywistością. W przestrzeni rekoniesansu dokonuje się stopniowy proces wzajemnego „oswajania się ze sobą” na linii badacz–badani, który Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss określają jako „wżywanie się w środowisko” (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 16). Autorzy, powołując się na sposób rozumienia Radlińskiej, piszą, że „wżycie się” w środowisko znaczy poznanie nie tylko warunków „jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia w nim żyjące” (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 16). „Wżywanie się w środowisko” będzie w moim rozumieniu ewaluowało w trakcie procesu badawczego z doświadczania ostrożności na rzecz dalszego „ośmielania się” w relacyjności. Powoływani badacze są zdania, że proces „wżywania się” występuje już na etapie rozpoznania, który identyfikuje z rekoniesansem badawczym (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 19-20). Maria Mendel, opisując narracyjnie swoją tendencję do „wżywania się” w badane środowisko, pisze:

Dążyłam do tego, by być zdolną do zrozumienia złożonych, wielowarstwowych znaczeń, których ślady miałam przed oczyma i które spotykały się z tym, co miałam w sobie, jako uczestniczka łączącej nas wspólnoty interpretacyjnej (Mendel, 2013, s. 135).

W tak rozumianym procesie CPEAR badacz może stawać się inspiratorem działań badawczych wtedy, gdy jest „autentycznie wżyty” w środowisko badane. Nie jest „oderwany” od badanej rzeczywistości, ale „z nią” zasymilowany i „z nią oswojony”. Nie jest też usługodawcą działającym na zlecenie.

## Podsumowanie

Badania w działaniu stanowią systematyczny proces badawczy o charakterze dynamicznym – w procesie rekonesansu badawczego (z obecnością przedrefleksji badacza i badanych), aż po cykliczne etapy akcji. Obecność krytycznej refleksji nad sytuacją i jej zmianami wnosi nowe kierunki myślenia i działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowej praktyki. Jak pisze Tom W. Maxwell:

[...] badania w działaniu [...] wymagają zidentyfikowania konkretnego, wykonalnego i strategicznego pytania, które zostało wyprowadzone z dokładnego rekonesansu [...]. Cykle badań w działaniu są opracowywane na podstawie badanych pytań badawczych. [...] Badania w działaniu są w dużym stopniu zależne od kontekstu [...]. Nauczyciele, którzy chcą rozwijać swoje praktyki, sytuację lub ich rozumienie, mogą to zrobić, a badania w działaniu to jeden ze sposobów na osiągnięcie postępu [...], mogą korzystać z badań w działaniu w kwestiach, które sami uznają za ważne (Maxwell, 1994).

W przestrzeni edukacji (na każdym jej szczeblu) zauważalny jest niedostatek badań o charakterze CPEAR M2S lub też dominuje mylne wyobrażenie osadzone interpretacyjnie w „tradycji lewińskiej”. Istota partycypacji wprowadza wspólnotowość uczestnictwa i uczestniczenia w procesie tworzenia dynamicznych cykli działaniowych. Rola badacza może być co najwyżej sprowadzona do inspiratora, ale nie inwazyjnego interwenta, który zamierza zrealizować założone przez siebie i tylko przez siebie cele badawcze. Trud współuczestnictwa badacza polega na stwarzaniu przestrzeni do nieskrępowanej refleksji, jak pisze Radlińska (1935), „wżywania się w środowisko”, aby proces badawczy był jak najbardziej naturalistyczny. Tego rodzaju wspólnotowość badawczą (bez podziału na „teoretyków” i „praktyków”) określam jako szlachetną inkluzję działania *progressive development*.

## BIBLIOGRAFIA

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Grundy, P. (1995). *Action research as professional development. Occasional paper #1*. Murdoch University.
- Johnson, A.P. 2002. *A short guide to action research*. Allyn & Bacon.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (wyd. 3). Deakin University Press.
- Maxwell, T.W. (2001). *Reconnaissance*. EDST 390 Class Notes.
- Maxwell, T.W. (2003). *Action research for Bhutan?*, [https://www.researchgate.net/publication/279948945\\_Action\\_Research\\_for\\_Bhutan](https://www.researchgate.net/publication/279948945_Action_Research_for_Bhutan)
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337. <https://doi.org/10.1080/0965079940020302>
- Mendel, M. (2013). *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*. W: H. Červinková i B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 127-175). Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Nowak-Łojewska, A. (2021). *Action Research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nasza Księgarnia.
- Sagor, R. (2011). *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć* (K. Kruszewski, tłum.). Civitas, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Schon, D.A. (1995). *Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology*. *Change*, 27(6), 27-34.
- Smolińska-Theiss, B., & Theiss, W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Červinková i B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 13-50). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stake, R. (1976). *Evaluating Education programs: The Need and the Response*. Wydawnictwo OECD.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>







## **Szkoły jezuickie. Żywa tradycja w XXI wieku.**

### **Artykuł recenzyjny**

## ***Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century.***

### **Review article**

#### **ABSTRACT**

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** Recognition of program assumptions and directional guidelines of Jesuit education.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** What program assumptions determine the directions of activity of Jesuit schools in the twenty-first century? Desk Research Method.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The review article was created as a result of the analysis of the content of individual parts of the monograph published in English *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century. An ongoing Exercise of Discernment*. The Polish version of this book is available on the Polish publishing market. The monograph connects the past (tradition) with the present. This is consistent with the assumptions of Polish social pedagogy.

---

**RESEARCH RESULTS:** The analysis of the content of the reviewed book allows us to conclude that the richness of the tradition of Jesuit education is present in the curriculum assumptions of contemporary Jesuit schools.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS:** The monograph is an excellent methodical tool dedicated to teachers of Jesuit schools.

---

→ **KEYWORDS:** **JESUIT SCHOOLS, DESK RESEARCH METHOD, TRADITION OF JESUIT EDUCATION, EDUCATION, TEACHER**

#### **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Poznanie założeń programowych oraz wytycznych kierunkowych szkolnictwa jezuickiego.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Jakie programowe założenia określają kierunki działalności szkół jezuickich w XXI wieku? Metoda desk research.

---

Sugerowane cytowanie: Żukiewicz, A. (2023). Szkoły jezuickie. Żywa tradycja w XXI wieku. Artykuł recenzyjny. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 161-164. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2262.15>

**PROCES WYWODU:** Artykuł recenzyjny powstał w wyniku analizy treści poszczególnych części monografii anglojęzycznej *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century. An ongoing Exercise of Discernment*. Na polskim rynku jest dostępna polska wersja tej książki. Monografia łączy przeszłość z terażniejszością. Podejście takie jest zbieżne z założeniami polskiej pedagogiki społecznej.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Analiza treści recenzowanej książki pozwala stwierdzić, że bogactwo tradycji szkolnictwa jezuickiego jest obecne w założeniach programowych współczesnych szkół jezuickich.

---

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Monografia jest doskonałym narzędziem metodycznym dedykowanym dla nauczycieli szkół jezuickich.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SZKOŁY JEZUICKIE, DESK RESEARCH, TRADYCJA SZKOLNICTWA JEZUICKIEGO, NAUCZANIE, NAUCZYCIEL

Publikacja *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century. An Ongoing Exercise of Discernment* została przygotowana na zlecenie Sekretariatu ds. Edukacji Towarzystwa Jezusowego przez Międzynarodową Komisję ds. Jezuickiego Apostolatu Edukacyjnego jesienią 2019 roku. Jej uzupełniona wersja ukazała się w marcu 2020, jeszcze przed wybuchem pandemii SARS CoV-2. W Polsce książka ta została wydana nakładem wydawnictwa Mocni w Duchu pod tytułem *Szkoły jezuickie. Żywa tradycja w XXI wieku. Ćwiczenia pomocne w procesie rozeznawania* (Łódź 2020, ss. 108, ISBN 978-83-65469-59-5), <https://odnowa.jezuici.pl/sklep/zycie-osobiste-i-rodzinne/1459-szkoly-jezuickie-zywa-tradycja-xx-wieku.html>

Już we wprowadzeniu do prezentowanej publikacji Przełożony Generalny Arturo Sosa SJ wyjaśnia, że książka jest kontynuacją i zarazem kolejnym etapem w rozwoju refleksji nt. tożsamości oraz specyfiki szkolnictwa jezuickiego w dynamicznie zmieniającym się świecie. Nawiązuje do wcześniejszych opracowań: *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* (Kolvenbach, 1986), *Pedagogia ignacjańska: podejście praktyczne* (Kolvenbach, 1993), *Uniwersalne preferencje apostołskie Towarzystwa Jezusowego* (2017, 2019, 2020).

Omawiana publikacja ma charakter metodyczny i jest adresowana do środowisk pedagogicznych szkolnictwa jezuickiego wszystkich szczebli. Jest narzędziem pomocnym w refleksji poświęconej współczesnym wyzwaniom szkół utożsamiających się z misją i etosem pedagogii ignacjańskiej.

Zasadniczą strukturę książki tworzą 3 części oraz wstęp i konkluzje. Publikację uzupełniają listy wprowadzające Arturo Sosy oraz José A. Mesy (sekretarza Towarzystwa Jezusowego ds. edukacji) i schemat organizacyjny ICAJE. Końcowy aneks stanowi opracowanie tabelaryczne, które czytelnicy mogą spożytkować jako narzędzie użyteczne w toku autorefleksji i rozeznawania różnorodnych zagadnień edukacyjnych. Konstrukcja

tego instrumentu autoanalizy gwarantuje spójność z ignacjańską wizją świata kreśloną na tle cech typowych dla modelu wychowania jezuickiego.

Treść wstępu wyjaśnia istotę oraz znaczenie ćwiczeń duchowych dla rozeznawania (w wymiarze indywidualnym oraz instytucjonalnym) misji szkolnictwa jezuickiego w zmieniających się realiach życia codziennego. W części pierwszej zamieszczono wspomniane przez A. Sosę dokumenty źródłowe (1986, 1993, 2017–2019). Fragment ten ułatwia czytelnikom swobodny dostęp do kluczowych materiałów. Część druga obejmuje syntetyczną charakterystykę współczesnych realiów życia i działalności Kościoła katolickiego oraz Towarzystwa Jezusowego na tle społeczno-politycznym i edukacyjnym. Fragment ten nie uwzględnia zmian wywołanych pandemią oraz wojną na Ukrainie, stąd można spodziewać się zaktualizowanej wersji, obrazującej nowe wyzwania szkolnictwa jezuickiego w kolejnych dekadach XXI wieku. W części trzeciej zaprezentowano syntetyczną analizę wyznaczników szkolnictwa jezuickiego. Mają one charakter uniwersalny i mogą ułatwiać refleksyjnym przedstawicielom szkół opartych na tradycji ignacjańskiej rozeznawanie potrzeb oraz możliwości służby edukacyjnej w realiach XXI wieku. Część ta jest metodycznym rdzeniem prezentowanej publikacji. Zasluguje na praktyczne spożytkowanie w toku indywidualnych oraz instytucjonalnych (zespołowych) ćwiczeń orientowanych na poszukiwanie sposobów utrwalania chrześcijańskiej tradycji oświatowo-wychowawczej w szkolnictwie jezuickim wszystkich szczebli na terenach całego globu. Zamieszczone w aneksie książki narzędzie autorstwa J. Mesy opiera się wprost na tradycji *Ćwiczeń duchowych* (2000) oraz *Konstytucji* (1982) opracowanych przez Ignacego Loyolę. Takie nawiązanie do źródeł jest potwierdzeniem zamierzeń ICAJE łączących przeszłość z przyszłością. Warto dodać w tym miejscu, że podejście takie wpisuje się w tradycję polskiej pedagogiki społecznej, w której polu Helena Radlińska integrowała (w teraźniejszości) dorobek przeszłości z działalnością na rzecz dobra i pomyślności w przyszłości (Radlińska, 1961).

Prezentowana książka stanowi spójne (syntetyczne) opracowanie użyteczne w poszukiwaniu możliwości spożytkowania potencjału tradycji ignacjańskiej we współczesnym szkolnictwie jezuickim. Jest doskonałym narzędziem dedykowanym refleksyjnym pedagogom działającym w strukturach instytucjonalnych systemów oświatowo-wychowawczych różnych poziomów i rodzajów. Uniwersalizm metodyczny sprawia, że publikacja nie ogranicza się do określonych stref terytorialnych, ale przekracza administracyjne i kontynentalne granice globu. Książka zasługuje na rekomendację jako wartościowy instrument, szczególnie dla czytelników identyfikujących się z misją i etosem pedagogii ignacjańskiej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ignacy Loyola (1982). *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego*. Nakładem Kurii Prowincji Południowej.  
Ignacy Loyola (2000). *Ćwiczenia duchowe*. [http://www.madel.jezuici.pl/inigo/ignacy\\_cd.htm](http://www.madel.jezuici.pl/inigo/ignacy_cd.htm)  
Kolvenbach, P.-H. (1986). *Characteristics of Jesuit education* [„Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania”]. <https://www.seattleu.edu/media/university-core/files/CharacteristicsJesuitEducation.pdf>

Kolvenbach, P.-H. (1993). *Ignatian pedagogy: A practical approach* [„Pedagogia ignacjańska: podejście praktyczne”]. <https://www.educatemagis.org/documents/ignatian-pedagogy-a-practical-approach-en/>

Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sosa, A. (2019). *Universal apostolic preferences of the Society of Jesus 2019–2029* [„Uniwersalne preferencje apostolskie Towarzystwa Jezusowego”]. [https://www.jesuits.global/sj\\_files/2020/05/2019-06\\_19feb19\\_eng.pdf](https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_eng.pdf)

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

The issues of "Horizons of Education"  
have been published in the following order:

- 2002 vol. 1, No. 1 Man and Pedagogy at the Threshold of the New Millennium
- 2002 Vol. 1, No. 2 Man in Dialogue with the World
- 2003 Vol. 2, No. 3 Man in Uniting Europe
- 2003 Vol. 2, No. 4 Unrest Identity
- 2004 Vol. 3, No. 5 Education for Social Responsibility
- 2004 Vol. 3, No. 6 Education in a World of Positive and Negative Values
- 2005 Vol. 4, No. 7 Man Against Good and Evil
- 2005 Vol. 4, No. 8 Conscience "I think so anyway"
- 2006 Vol. 5, No. 9 Concern for the Dignity
- 2006 Vol. 5, No. 10 Illusions and Absurdities of Freedom
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Non)presence of the Spirit
- 2007 Vol. 6, No. 12 "How" the Human Spirit?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Carnality of Man: soma, sarx and sema?
- 2008 Vol. 7, No. 14 Body as the Subject of Education
- 2009 Vol. 8, No. 15 Reason after All
- 2009 Vol. 8, No. 16 The Strengths and Weaknesses of Thinking
- 2010 Vol. 9, No. 17 From Rationality to Emotionality
- 2010 Vol. 9, No. 18 Fears of the Present Time
- 2011 Vol. 10, No. 19 Despite Anxieties
- 2011 Vol. 10, No. 20 Homo creativus
- 2012 Vol. 11, No. 21 Art of Communication
- 2012 Vol. 11, No. 22 Longeliness and Solitude
- 2013 Vol. 12, No. 23 Longeliness and Creation
- 2013 Vol. 12, No. 24 Individualism – an Opportunity or a Threat?
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children's Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Entrepreneurship Education
- 2014 Vol. 13, No. 27 Gender: do we need it or not?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Entrepreneurial University
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Work and Identity
- 2015 Vol. 14, No. 31 Contemporary Educational Unrest
- 2015 Vol. 14, No. 32 Ageing
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today
- 2016 Vol. 15, No. 34 Education for Entrepreneurship
- 2016 Vol. 15, No. 35 University and Entrepreneurship
- 2016 Vol. 15, No. 36 Memory – Humanities and Social Sciences Contexts

2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World  
2017 Vol. 16, No. 38 The Synergy between School and Family  
2017 Vol. 16, No. 39 The Image of a Scientist in the Media  
2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process  
2018 Vol. 17, No. 41 Contemporary Discourses in Education  
2018 Vol. 17, No. 42 Narrative – Interdisciplinary Perspectives  
2018 Vol. 17, No. 43 Shaping Entrepreneurial Attitudes  
2018 Vol. 17, No. 44 Education and Entrepreneurship  
2019 Vol. 18, No. 45 About the Family  
2019 Vol. 18, No. 46 The Family in Antiquity and the Modern Times  
2019 Vol. 18, No. 47 Family in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries  
2019 Vol. 18, No. 48 Family Culture  
2020 Vol. 19, No. 49 Family in the Media  
2020 Vol. 19, No. 50 Horizons of Humanity  
2020 Vol. 19, No. 51 Internationalisation of Higher Education and Entrepreneurship  
Education  
2020 Vol. 19, No. 52 Care for a Human Being  
2021 Vol. 20, No. 53 Education at School and in the Family in the Time of Covid-19  
Pandemic  
2021 Vol. 20, No. 54 Care and Upbringing in Times of Crisis  
2021 Vol. 20, No. 55 Daily Life During a Pandemic  
2021 Vol. 20, No. 56 Current Challenges of Ignatian Pedagogy  
2022 Vol. 21, No. 57 Ignatian Pedagogy in a Complex and Ambiguous World  
2022 Vol. 21, No. 58 Horizons of Spirituality  
2022 Vol. 21, No. 59 Narration in Education Research  
2022 Vol. 21, No. 60 Dimensions and Faces of Dialogue

Dotąd ukazały się następujące numery  
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płęć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today
- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne

- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości
- 2020 Vol. 19, No. 52 W trosce o człowieka
- 2021 Vol. 20, No. 53 Kształcenie w szkole i rodzinie w dobie pandemii COVID-19
- 2021 Vol. 20, No. 54 Opieka i wychowanie w czasach kryzysu
- 2021 Vol. 20, No. 55 Codzienność w dobie pandemii
- 2021 Vol. 20, No. 56 Aktualne wyzwania pedagogii ignacjańskiej
- 2022 Vol. 21, No. 57 Pedagogika ignacjańska w złożonym i niejednoznacznym świecie
- 2022 Vol. 21, No. 58 Horyzonty duchowości
- 2022 Vol. 21, No. 59 Narracja w badaniach nad edukacją
- 2022 Vol. 21, No. 60 Wymiary i oblicza dialogu