Łódź, 27 września 2023 r.

Prof. dr hab. Anna Matuchniak-Mystkowska

Katedra Socjologii Sztuki, Instytut Socjologii

Uniwersytet Łódzki

**R E C E N Z J A**

**Rozprawy doktorskiej pt. „Kompetencje międzykulturowe jako wyzwanie współczesności. Na przykładzie edukacji międzykulturowej w Programach Partnerstwa Śródziemnomorskiego”, napisanej przez Mgr. Justynę A. Langowską, pod kierunkiem dr hab. Leszka Korporowicza prof. UJ, (Kraków – Warszawa 2014 -2023)**

Recenzowana rozprawa doktorska jest dziełem obszernym, liczącym 400 stron, podzielonym na 4 rozdziały, opatrzonym wstępem, zakończeniem, bibliografią. Struktura pracy jest poprawna, choć zastrzeżenia budzą rozmiary rozdziałów, liczących po 100 stron, zamiast 20-40 stron. Nie podejmuję się próby ułożenia tej treści w części składające się z rozdziałów, bo układ problemowy jest logiczny.

Rozdział pierwszy nosi tytuł „Kompetencje międzykulturowe jako wyzwanie współczesności” i omawia kwestie analizy kultury, cywilizacji, globalizacji, a także relacji międzykulturowych oraz edukacji międzykulturowej, związanej z polityką. Prezentacja literatury przedmiotu jest staranna i naukowo użyteczna, a przykłady z rzeczywistości historycznej i politycznej trafnie dobrane (np. różne polityki migracyjne i integracyjne Niemiec, Francji, Hiszpanii). Rozdział drugi „W kręgu badań międzykulturowych” prezentuje komunikację międzykulturową, w tym pojęcie komunikacji z jej cechami oscylującymi między indywidualnością a kulturowością, uniwersalnością a kontekstualnością, podobieństwami i różnicami kulturowymi, statycznością i dynamicznością, osiągnięciem celu lub brakiem takowego (warto zastanowić się nad stosownym używaniem spójników „a” oraz „i”). Zajmuje się też kompetencjami kulturowymi, wielokulturowymi, międzykulturowymi w sposób opisowy oraz ilościowy (ponad 300 itemów ujętych w tabeli o objętości 20 stron, w tym 53 zaliczonych do kategorii kompetencji międzykulturowych). Doceniam staranność tej żmudnej analizy, ale sygnalizuję, że definicje wyliczające, nawet adekwatne, są z reguły nieoperacyjne bo za długie. Dobrze, że 53 cechy zakwalifikowane do kategorii międzykulturowej zostały zaprezentowane w czterostronicowej tabeli, a następnie ujęte w „szkielet” czterech pojęć: podmiot (poznanie, rozumienie), działanie (interakcja, zaangażowanie, dostosowywanie się elastyczność, komunikacja), cel (ciekawość, uczenie się, życie wspólne, rozwiązywanie problemów), wartości (otwartość, szacunek, tolerancja). Doktorantka omawia też kilka modeli kompetencji międzykulturowych: kompozycyjne, relacyjne, rozwojowe, adaptacyjne, przyczynowe; ich omówienie jest klarowne, ale staranne graficzne przedstawienie kompletnie nieczytelne z uwagi na wielkość schematu i czcionki (a raczej ich „małość”). Przekonujące jest natomiast odróżnianie „nauczania” i „uczenia się międzykulturowego” zwieńczone prezentacją cyklu Kolba (doświadczenie, refleksja, tworzenie teorii, testowanie w praktyce). Niemniej jednak przykład warsztatów międzykulturowych i gry „Albatros” (s. 183) budzi mój zdecydowany sprzeciw pedagogiczny (nie chcę być poddawana tego typu edukacji i nie życzę sobie, aby tak były kształcone moje dzieci), a także merytoryczny (podawane są wybiórcze racjonalizacje mające sprawiać wrażenie pełnej informacji). Z własnych doświadczeń badacza terenowego przypominam sobie przykład podobnego wyjaśnienia - usprawiedliwiania okaleczania kobiet, „bo przecież mogą cieszyć się radością macierzyństwa”. W tym rozdziale ciekawe jest zaprezentowanie podobieństw i różnic dotyczących tematyki edukacyjnej, stosowanej metafory, sposobu realizacji, koncepcji integracyjnej (kulturowej, wielokulturowej, międzykulturowej) w sześciu krajach takich jak: USA, Kanada, Australia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania. Dociekliwe jest zestawienie trzech par krajów, które charakteryzuje ten sam cel: „bądź nami” (USA, Francja), „bądź u nas” (Australia, Niemcy), „bądź z nami” (Kanada i Wielka Brytania), wskazujące na różne modele współwystępowania i integracji. Niektóre kraje, języki, kultury znam z autopsji, inne z doświadczenia bliskich z rodziny (fenomen polskiego syndromu emigracyjnego) oraz przyjaciół, niemniej jednak nie umiem wybrać tego teoretycznie najlepszego „dla mnie”, a może i dla innych. Pojawia się pytanie, jak wiedza o tych rozwiązaniach praktycznych i politycznych wpływa na edukację międzykulturową w tych krajach, w badanym obszarze EuroMed, a przede wszystkim w Polsce. Wiemy, że pierwsze pokolenie emigrantów jest stracone, nigdzie nie są u siebie, ani w starej ojczyźnie, ani w nowej, uniwalencja kulturowa uniemożliwia integrację, a biwalencja kulturowa może łączyć się z różnymi postaciami identyfikacji narodowej (integralną, podwójną niepewną, kosmopolityczną). Używam tu koncepcji Antoniny Kłoskowskiej, pominiętej w recenzowanej rozprawie. W związku z tymi refleksjami uważam, że w tabeli 5 na str. 185, przydałaby się niewielka zmiana układu krajów – podział na „nie-europejskie” (u góry tabeli) i europejskie (na dole tabeli) jest klarowny, ale za sensowne uważam przestawienie w dolnej części tabeli Francji, Wielkiej Brytanii, Niemiec, tak aby zachować w pionie układ „bądź nami” (USA, Francja), „bądź z nami” (Kanada, Wielka Brytania), „bądź u nas” (Australia, Niemcy). Warto zauważyć, że wybrane kraje europejskie to byłe metropolie kolonialne, z dziedzictwem tej sytuacji (politycznym, społecznym, kulturowym, mentalnym), a te poza-europejskie powstały wskutek wielkiej imigracji w czasach wczesnej nowoczesności.

Rozdział trzeci „Edukacja międzykulturowa w programach Partnerstwa Eurośródziemnomorskiego” rozpoczyna część empiryczną pracy, tj. analizę treści trzech dokumentów europejskich: Konkluzji Rady Europejskiej z 22 maja 2008 roku w sprawie kompetencji międzykulturowych (14 kompetencji zawartych na 3 stronach tekstu), Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego. Życie razem na równi i z godnością z 2008 roku (12 kompetencji na 61 stronach), Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 19 stycznia 2016 roku o roli dialogu międzykulturowego, różnorodności kulturowej i edukacji w programowaniu podstawowych wartości Unii Europejskiej (2 kompetencje międzykulturowe – bez definicji i przykładów, na 9 stronach tekstu). W tabeli zajmującej 20 stron w trzech kolumnach odnoszących się do w/w dokumentów, wyróżnione są i policzone następujące itemy: liczba słów, definicja kompetencji międzykulturowych, definicja dialogu międzykulturowego, wartości, kontekst kulturowy, edukacja międzykulturowa, polityka wewnętrzna i zagraniczna, pluralizm i różnorodność kulturowa, programy i instytucje, kultura, edukacja, młodzież, media i Internet, mobilność, dyskryminacja, religia, radykalizm, migracje, równość płci, społeczeństwo obywatelskie, miasto, organizacje pozarządowe, dyplomacja kulturalna. Doceniam, że doktorantka dokonała nie tylko żmudnej analizy treści, ale opracowała także wnioski, użyteczne dla czytelnika. Socjolog stosując metodę braku, zauważa przy tej wielości i różnorodności tematów (ponad 20), nieobecność bytu i pojęcia narodu, istotnego w polskiej historii i refleksji socjologicznej, tak jakby narodów nie było, albo nie były istotne (co świadczy o zastosowaniu w dyskursie techniki eliminacji, minimalizacji, re-definicji). Uwagi dotyczą też prezentacji innych itemów. W kwestii religii w tych trzech dokumentach czasem brak uwag, czasem wolność wyznania uzupełniona jest zaleceniem dialogu międzyreligijnego i ochrony mniejszości religijnych; nigdy nie pojawia się odniesienie do chrześcijańskich korzeni Europy oraz ochrony chrześcijan przez prześladowaniami. Postulat równości płci, sytuacji mężczyzn, kobiet, dzieci jest podkreślany, choć realia społeczne są odmienne w różnych krajach i opierają się na rdzennych wartościach kulturowych, z których trudno wypracować wspólny mianownik. Jeśli nawet pojawiają się listy wybranych wartości, w każdym z typów kultury, niekiedy wspólne (jak życie rodzinne), to przecież są to powszechniki kulturowe, w których inna jest konotacja i denotacja pojęcia, inne rozumienie problemu, prawo i obyczaje (s. 342-342). W każdym z dokumentów, w dziale „kultura” zauważa się zwracanie uwagi *expressis verbis* na różnorodność kulturową, dialog kulturowy, dostęp do kultury i dziedzictwa, znaczenie dla artystów i zrównoważonego rozwoju, wolność wyboru własnej kultury jako prawo człowieka (chyba pojęte indywidualnie a nie grupowo, jako prawo narodu do kultywowania własnej kultury narodowej), skoro jedyny odnośny zapis głosi „Podobnie reguły – rzeczywistej czy wyobrażonej ‘kultury dominującej’ nie mogą być wykorzystywane do usprawiedliwiania dyskryminacji, mowy nienawiści czy jakiejkolwiek formy dyskryminacji ze względu na religię, rasę, pochodzenie etniczne lub inną tożsamość. Ważne jest, aby dialog uznawał ducha kultury demokratycznej i jej zasadnicze elementy: wzajemny szacunek między uczestnikami oraz gotowość wszystkich do akceptowania wspólnej płaszczyzny.” A zatem zgodnie z dokumentami europejskimi akceptowana jest jedynie abstrakcyjna, zindywidualizowana „kultura demokratyczna”. Kultura narodowa nie jest nawet wymieniona, zapewne jest zaliczana do pejoratywnie ujętej „kultury dominującej”. Ideą nie jest bogactwo kultur opisywane przez wielu uczonych, doświadczane przez podróżników / turystów, a także migrantów, tylko „amalgamat kulturowy” (s. 295-296). W każdym przypadku stosowane są definicje regulujące. Zastanawiam się, dlaczego Doktorantka zajmująca się edukacją międzykulturową nie zwraca uwagi na takie podejście, choć powyższe uwagi krytyczne odnoszą się do analizowanych dokumentów i polityk, a nie ich starannej prezentacji w rozprawie.

Kolejne analizy odnoszą się do konkretnych programów realizowanych zgodnie z ogólnymi wytycznymi, omówione są programy i ich skuteczność. Pomimo widocznego zaangażowania Doktorantki, lektura jest nużąca. Zastanawiające jest, że nie ma (nie było) programów bilateralnych, a jedynie takie grupowe, wielokulturowe. Mam nadzieję, że Doktorantka zechce odnieść się do tej kwestii (to prośba o wyjaśnienie realiów, a nie krytyka pracy). Uderzające są „neoimperialne” działania Unii Europejskiej z 2008 r., kierowane przez Niemcy (Angela Merkel) i Francję (Nicolas Sarkozy) zmierzające do powstania Unii dla Śródmorza (UfM) składającej się z 27 państw członkowskich UE oraz 16 tych „tylko śródziemnomorskich”, z zamiarem ich przyłączenia *en bloc* do UE, mającej dwóch prezydentów, jednego z północy, drugiego z południa (pierwszymi byli Nicolas Sarkozy i Hosin Mubarak). Doceniam, że ten wątek został uwzględniony, niemniej jednak bez krytycznego komentarza.

Bardzo ciekawa jest prezentacja relacji europejsko-bliskowschodnich na przestrzeni wieków (p. 3.1), długi czas, olbrzymi i zróżnicowany obszar kilkudziesięciu państw, różniących się od siebie także wewnątrz tych dwóch głównych typów. Dziwi natomiast określenie przyjętej metodologii badań jakościowych jako studium przypadku (nawet nie wielokrotnego studium przypadku), co skłania do zmodyfikowania terminologii i nazwanie przyjętej procedury mianem „szerokiego studium przypadku” czy „studium szerokiego przypadku”.

Rozdział czwarty „Model synergii wzajemnego wglądu” jest najkrótszy, liczy ponad 30 stron. Przedstawia model wpływu na podmiot (jednostkę) poprzez działania zewnętrzne (systemy) na świadomość (wartości i postawy) oraz podświadomość (Szyna – Teoria Dobra). Te przedsięwzięcia edukacji międzykulturowej budzą moje zastrzeżenia, gdyż ingerowanie w psychikę człowieka uważam za niewłaściwe z etycznego punktu widzenia; dobre intencje i używanie kategorii dobra nie ma tu żadnego znaczenia. A równocześnie doceniam pobudzanie refleksyjności i kształtowanie „transgresyjnych kompetencji międzykulturowych”.

Praca jest napisana w poprawnej polszczyźnie, a formuła podwójnego nazewnictwa tj. zachowania terminów angielskich i podanie polskich, właściwa. W tak obszernym tekście nie dziwią błędy edytorskie (literówki, przestawienia, a nawet niedokończone zdania bez orzeczenia).

Wypada docenić, że Doktorantka wykonała żmudną pracę badawczą na materiale empirycznym oraz umiejętnie wykorzystała olbrzymią bibliografię (ponad 300 pozycji literaturowych, po polsku i po angielsku). Dobrze został wykorzystany znaczący dorobek Profesora Leszka Korporowicza, specjalisty w zakresie kompetencji kulturowych. Omówienie rozprawy doktorskiej jest podstawą opinii recenzentki, doceniającej pracowitość i erudycję Doktorantki, a także Jej osiągniecie naukowe kwalifikujące do ubiegania się o stopień naukowy doktora socjologii.

Równocześnie recenzentka funkcjonuje w roli zawodowej socjologa kultury zajmującego się od dawna recepcją sztuki. Poniższe uwagi krytyczne wynikają z tej sytuacji i dotyczą raczej projektów europejskich niż sposobu ich prezentacji przez Mgr. Justynę Langowską. Uderzające jest zaangażowanie Doktorantki i w pisanie doktoratu przez prawie 10 lat i w problematykę relacji EuroMed, którymi chyba zajmuje się profesjonalnie. Zauważam to, jako badacz ruchów społecznych uczestniczący w interwencji socjologicznej Alaina Touraine’a, gdyż wymogiem metodologicznym jest zadanie pytania o stosunek socjologa oraz uczestnika życia społecznego do kwestii będących przedmiotem studiów i uzyskanie odpowiedzi. Pozytywne nastawienie do relacji międzykulturowych jest powszechne (u badaczy - *vide* lista lektur) oraz u zwykłych ludzi, co wynika z doświadczenia zawodowego i życiowego, także mojego. Niemniej jednak kilka kwestii wzbudziło moje wątpliwości i „uczucia mieszane” sytuujące się „między naiwnością a koniecznością”.

W związku z tym, starając się o rzetelną ocenę doktoratu i sprawy, dokonałam autoanalizy biografii i kompetencji międzykulturowych: studia, badania naukowe, zajęcia dydaktyczne w 4 językach (polskim, francuskim, angielskim, rosyjskim), w kilkunastu krajach, praca z przedstawicielami kilkudziesięciu narodowości (w roli gościa i gospodarza). Znaczące było prowadzenie Programu Erasmus na UŁ, wysyłanie 1000 polskich studentów zagranicę i przyjmowanie obcokrajowców przez 10 lat. Na role zawodowe nakładają się przyjaźnie trwające od lat. W pamięci komunikacyjnej tkwią też historie rodzinne z XIX i XX wieku wpisujące się w polskie dzieje (powstanie styczniowe, zesłania na Sybir, pozbawianie majątku, życie pod zaborami w Polsce centralnej i na Kresach Wschodnich, walka o odzyskanie niepodległości Polski, pierwsza i druga wojna światowa, służba w Wojsku Polskim, niewola niemiecka w oflagach, niewola sowiecka w łagrach, walka w podziemiu, emigracja). Wszystkie te doświadczenia życiowe były „naturalne”, nie poprzedzone formalną edukacją międzykulturową (nie licząc uczenia się języków obcych, zainteresowania literaturą, sztuką, polską i inną). Podkreślam też trwającą od lat wielokulturową edukację polską, uwzględniającą geografię, historię, literaturę, sztukę nie tylko rodzimą ale i powszechną, tą dotyczącą innych krajów. Znaczące są tu badania Andrzeja Szpocińskiego dotyczące kanonu polskiej kultury narodowej, uniwersalizacji kanonu, a także analizy treści podręczników, wskazujące na koegzystencję edukacyjną „swoich i innych” („Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków” ISP PAN Warszawa 1999). Z analiz francuskich podręczników o kulturze wynikają zupełnie inne wnioski; przeważająca większość informacji dotyczy, znakomitej przecież, kultury francuskiej, a tylko 10% kultur innych (tu musi zmieścić się Fidiasz, Leonardo da Vinci, Rembrandt, Szekspir, Dostojewski, Beethoven, Mozart); o ile pamiętam, Fryderyk Chopin i Maria Skłodowska-Curie są „tam” narodowości francuskiej (jestem promotorką pracy dyplomowej na ten temat). Inne zadziwiające informacje z francuskiego szkolnictwa to umieszczenie polskich powstań narodowych z XIX w. w rozdziale pt. „Zamieszki na rubieżach Rosji”, a także wedle tej samej logiki, uznawanie Bronisława Malinowskiego, angielskiego antropologa urodzonego w Krakowie za Austriaka. Rekomenduję zatem polski wielokulturowy model edukacyjny, edukacji formalnej i naturalnej, z niechęcią odnosząc się do propozycji będących centralnym przedmiotem rozważań w rozprawie doktorskiej; zdając sobie sprawę, że to „głos wołającego na puszczy”.

Powyższe rozważania wyniknęły z negatywnej reakcji emocjonalnej na recenzowaną rozprawę, nieco „zamkniętą mentalnie” pomimo szerokich horyzontów. Doktorantka dostrzega wyłącznie pozytywne strony edukacji międzykulturowej realizowanej prze różne organizacje. Mając do wyboru dwie role aktora społecznego „naiwnego” i „cynicznego”, wymieniane przez Goffmana, nie przypisuję Jej tej najgorszej. Przestrzegam jednak przez sektami, które zajmują się rekrutowaniem dzieci (już od 11 lat) i młodzieży na destrukcyjne wyjazdy edukacyjne, zgodnie z możliwościami działania organizacji pozarządowych. Ciekawość innych ludzi i kultur oraz ufność polskich rodziców i młodych ludzi w atrakcyjność wyjazdów zagranicznych ułatwia ten proceder. Z własnego doświadczenia znam, nadal działająca przez Internet i sieć działaczy CISV (International Summer Village), co kiedyś zgłosiłam policji.

Doktorantka nie zauważa wyeliminowania koncepcji narodu i kultury narodowej z dokumentów europejskich. Będąc „wewnątrz” nie poddaje refleksji działań edukacyjnych, nakierowanych wyłącznie na poznawanie innej kultury. Czym mamy się dzielić z innymi, jeśli nie naszą kulturą narodową. Opracowanie takiej oferty jest istotnym przedsięwzięciem edukacyjnym, celowym dla integracji własnej społeczności, a ciekawym dla przedstawicieli innych kultur. Uczestniczyłam kiedyś w przedsięwzięciu konstruowania i ewaluowania programu przedmiotu szkolnego „wiedza o kulturze”; był uznany za „ciekawy”, ale „nie ważny”.

Warto zauważyć, że dokumenty europejskie operują koncepcją państwa – narodu (fr. Etat Nation) powstałego wskutek operacji politycznych, jest tam tylko państwo i obywatelstwo (nie ma narodu) oraz kultura. W polskiej socjologii (Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Antonina Kłoskowska i in.) funkcjonuje kulturalistyczne ujęcie narodu, państwa, społeczeństwa, pozwalające na lepszy opis i zrozumienie rzeczywistości. O zbitce pojęciowej w języku francuskim i angielskim świadczy używanie terminu *nationalité / nationality* (po polsku narodowość) jako obywatelstwa, choć istnieją tam terminy *citoyenité / citizenship*. Szkoda, że wśród licznych publikacji zabrakło ostatniego dzieła Antoniny Kłoskowskiej „Kultury narodowe u korzeni” (PWN, Warszawa, 1996), znakomicie ujmującego kwestie narodu, kultury narodowej, identyfikacji narodowej, walencji kulturowej, oraz uniweralizacji kultury. Dzieło Stefana Czarnowskiego „Kultura” (w „Dzieła”, PWN, Warszawa, 1956, pierwsze wydanie 1938), traktujące o wędrówce narzędzia i oporach kultury, stanowiłoby znakomitą ramę teoretyczną dla pięknych kafli śródziemnomorskich, bo jak zauważył, najłatwiej przenoszą się i są przejmowane elementy służące zabawie i ozdobie.

Przedstawione uwagi krytyczne nie zmierzają do zakwestionowania wartości rozprawy doktorskiej pt. „Kompetencje międzykulturowe jako wyzwanie współczesności. Na przykładzie edukacji międzykulturowej w Programach Partnerstwa Śródziemnomorskiego” przygotowanej przez Mgr. Justynę Langowską pod kierunkiem Profesora Leszka Korporowicza. Doceniając jej wartość informacyjną (lektura była ciekawa i pouczająca), zgodnie z wymogami prawnymi, formułuję ocenę pozytywną i wnioskuję o dopuszczenie pracy do dalszych etapów procedury doktorskiej.

Równocześnie zachęcam Autorkę do przygotowania na tej podstawie publikacji książkowej, o znacznie ograniczonej objętości. W celu ułatwienia tego przedsięwzięcia wnioskuję o przyznanie Autorce i dziełu nagrody Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, a do tej argumentacji heterotelicznej dołączam argumentację autoteliczną o poznawczych walorach przedsięwzięcia, naukowo i społecznie użytecznego.