

# EUROPEJSKA? NARODOWA? TOŻSAMOŚĆ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI BADANA PIĘTNAŚCIE LAT PO PRZYSTĄPIENIU POLSKI DO UNII EUROPEJSKIEJ

ADAM GRABOWSKI

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5690-2984>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Wprowadzenie

1 maja 2019 roku minęło piętnaście lat odkąd Polska stała się członkiem Unii Europejskiej. Oznacza to, że najmłodszy dorośli Polacy, ludzie w wieku 18–19 lat, chociaż nie urodzili się jeszcze w granicach zjednoczonej Europy, przez większość swojego życia byli już obywatelami Unii. Czy zatem identyfikują się z Europą? Czy te piętnaście lat – w ich przypadku, okres praktycznie całego świadomego życia – to wystarczająco długo, aby ukształtować w nich tożsamość europejską (Checkel, Katzenstein, 2009)? Pytanie to wydaje się szczególnie ważne w przypadku tych spośród najmłodszych dorosłych Polaków, którzy (w niedalekiej już przyszłości) zamierzają zostać nauczycielami w szkołach i przedszkolach. To właśnie oni będą w dużej mierze odpowiedzialni za to, jakie będą następne pokolenia (por. Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, Ross, 2010). Jako nauczyciele, bezpośrednio i pośrednio, oddziaływać będą na swych wychowanków, wspierając proces kształtowania (się) ich tożsamości, wprowadzając ich w świat wartości i w życie społeczne (Szczurek-Boruta, 2011, 2016).

## Tożsamość europejska a tożsamość narodowa

Czym dokładnie jest tożsamość europejska i w jakiej relacji pozostaje z tożsamością narodową – aby odpowiedzieć na te pytania, należałoby zacząć od wyjaśnienia, czym w ogóle jest tożsamość. Jest to termin wyjątkowo trudny do zdefiniowania, niezależnie od tego, czy chodzi o tożsamość indywidualną czy zbiorową (Bokszański, 2005). Pojęcie tożsamości indywidualnej (jednostkowej) jako pierwszy wprowadził Erik Erikson (1974). Według tego autora jest to zdolność *ego* do integrowania wszystkich identyfikacji narastających w miarę doświadczeń, a także umiejętności

rozwinęte dzięki wrodzonym zdolnościom oraz możliwości wynikające z pełnionych ról społecznych. Funkcją tak rozumianej tożsamości jest integrowanie różnorodnych i historycznie zmiennych doświadczeń jednostki (Kłoskowska, 1985).

Kiedy z kolei mówi się o tożsamości zbiorowej (kolektywnej), można brać pod uwagę takie jej rodzaje, jak tożsamość religijna (np. związana z wyznaniem, Kościołem, kongregacją), etniczna (np. narodów, grup etnicznych, mniejszości narodowych), regionalna (np. śląska) i kulturowo-cywilizacyjna (np. europejska, zachodnio-europejska, azjatycka). W każdym z wymienionych przypadków jednostka definiuje siebie przez przynależność do jakiejś zbiorowości, która z tego właśnie powodu ma dla niej znaczenie szczególne. Ze względu na to znaczenie jednostka może zadeklarować: jestem katolikiem, Polakiem, warszawiakiem, Ślązakiem, Europejczykiem itd. (Siewierski, 2013). Tego rodzaju zbiorowości – wspólnoty (*Gemeinschaft*), w odróżnieniu od stowarzyszeń (*Gesellschaft*), są silnie zakotwiczone w historii, a ich przedstawiciele łączy więź emocjonalna zbudowana na wspólnych wartościach i symbolach przynależności (Tönnies, 2008).

W wielu naukowych rozważaniach na temat tożsamości dominują dwa główne podejścia: esencjalistyczne i konstruktywistyczne (Checkel, Katzenstein, 2009; Wiktorska-Święcka, 2014). W podejściu esencjalistycznym tożsamość traktuje się jako istotną właściwość grupy społecznej, jej niezmienną istotę. Jest ona dziedzictwem (biologicznym lub kulturowym), które poprzedza w swym realnym istnieniu jednostkę i ją predefiniuje. Tak rozumianej tożsamości człowiek nie może sam sobie wybrać, lecz jest ona danym mu z góry zespołem atrybutów (por. Siewierski, 2013; Wiktorska-Święcka, 2014).

W podejściu konstruktywistycznym tożsamość rozumiana jest jako efekt procesu tworzenia, a nawet jako sam proces jej kształtowania. Traktuje się ją jako formę przejściową, konstruowaną przez jednostkę w wyniku relacji z innymi. W trakcie tych relacji wypracowywane są wspólne wartości i cele, które są podstawą przynależności do grupy. Tak rozumiana tożsamość jawi się zatem jako efekt wyboru, a nie dziedziczenia, jest ona bowiem rezultatem wzajemnego oddziaływania jednostek. O ile tożsamość esencjalistyczna odwołuje się do przeszłości, wskazując na wspólnotę pochodzenia i dziedzictwa kulturowego, tożsamość konstruktywistyczna zwrócona jest ku przyszłości i jawi się jako wspólny wysiłek dla osiągnięcia wspólnych celów (por. Bauman, 2007; Derrida, Habermas, 2005; Meyer, 2004).

Nawiązania zarówno do podejścia esencjalistycznego, jak i konstruktywistycznego można odnaleźć w próbach stworzenia teoretycznych modeli tożsamości europejskiej (Szwed, 2005). Modele tworzone według podejścia esencjalistycznego odwołują się do uniwersalistycznych wartości i dorobku filozoficzno-prawnego (np. do praw człowieka, demokracji, zasady sprawiedliwości społecznej, humanizmu) oraz kultury rozumianej jako wspólna tradycja i historia (Dawson, 2000; Mendras, 1997). Natomiast modele konstruktywistyczne zakładają, że tożsamość europejska oznacza identyfikację z instytucjami europejskimi i z powszechnie akceptowanymi normami polityczno-prawnymi (por. wizja „postnarodowego obywatelstwa” i „tożsamości kosmopolitycznej”, Delanty, 1999; koncepcja „konstytucyjnego patriotyzmu”, Habermas, 1993).

Jeżeli przyjąć za Aldoną Wiktorską-Święcką (2014), że zacierają się różnice między Unią Europejską a Europą, że Unia jawi się mieszkańcom państw członkowskich coraz bardziej jako rzeczywista europejska wspólnota, to teoretyczny model tożsamości europejskiej powinien łączyć i godzić ze sobą elementy podejścia esenjalistycznego i konstruktywistycznego. Wydaje się, że najbliższe spełnienia tego postulatu byłyby następujące sformułowanie na temat tożsamości europejskiej, oparte na definicji tożsamości zbiorowej podanej przez Jacentego Siewierskiego (2013). Jednostka, która charakteryzuje się tożsamością europejską, definiuje siebie przez przynależność do zbiorowości Europejczyków, bo przynależność ta ma dla niej szczególne znaczenie. Tożsamość europejska oznacza podstawowe podobieństwo członków wspólnoty europejskiej, którzy przynależą do niej z poczuciem odrębności wobec reszty świata. Cechami charakterystycznymi takiej tożsamości są wspólnie podzielane europejskie normy i wartości a także wspólne interesy, często przedkładane ponad interesy indywidualne.

Próbując scharakteryzować relację między tożsamością europejską a tożsamością narodową, należy wskazać, że pierwsza z nich była historycznie oparta na wspólnotcie (Siewierski, 2013). Choć Unia Europejska jest dobrowolnym zrzeszeniem państw członkowskich, dziś także opisuje się Europę jako wspólnotę (Wiktorska-Święcka, 2014). Tożsamość narodowa, z kolei, pełniąc funkcję mentalnego spoiwa łączącego społeczeństwo każdego państwa w naród, to jego historia, kultura i tradycja. Celem Unii Europejskiej jest to, by związki między narodami państw członkowskich były coraz bliższe, choć europejskość nie będzie pewnie nigdy oznaczać „narodowości europejskiej”. Niemniej, ideałem byłoby zapewne, gdyby członkostwo w Unii oznaczało stopień się narodów w jeden europejski *demos* (Muszyński, 2009). Czy nie oznaczałoby to jednak rezygnacji z tożsamości narodowej i wiążącego się z nią dramatu jednostki wykorzenionej (Nowicka-Włodarczyk, 1998)? Aby istnieć, każdy potrzebuje przynależności do wspólnoty, z którą się utożsamia (Szwed, 2005). Czy obywatele państw wchodzących w skład Unii na tyle utożsamiają się już z Europą, aby rezygnować z własnej tożsamości narodowej i zamienić ją na tożsamość europejską?

Choć taka zmiana tożsamości mogłaby się wydawać naruszeniem jej stabilności i trwałości, będących warunkiem prawidłowego rozwoju zarówno każdej osoby, jak i grupy (Erikson, 1974; Robbins, 1973), aktualność zasady narodowości jako głównej reguły organizującej przestrzeń społeczną i polityczną w Europie bywa poddawana dyskusji (Bendle, 2002). Mówi się nawet o tym, że nadszedł koniec państw narodowych i pojawia się nowy rodzaj tożsamości, czyli tożsamość kosmopolityczna, obywatelska, szczególnie na skutek procesów integracyjnych w Europie (Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2010; Szwed, 2005). Wydaje się jednak, że tożsamość europejska, w odróżnieniu od tożsamości narodowej, jest raczej ideą, a nie realnym bytem. Idea ta jawi się bardziej jako skutek niż przyczyna reorganizacji przestrzeni społeczno-politycznej w Europie. Próbuje się ją (od)tworzyć, odwołując się zarówno do kategorii społecznych i kulturowych, jak moralnych i ekonomicznych. Pojawiają się nawet argumenty mityczno-symboliczne czy idea wspólnego dziedzictwa, będące elementami zwyczajowo łączonymi z genezą współczesnych narodów (Siewierski, 2013; Szwed, 2005). W samym Trakta-

cie o Unii Europejskiej konstruuje się nawet instytucję tożsamości europejskiej, jednocześnie jednak przywołując tożsamość narodową. Zatem, nawet w prawodawstwie europejskim zadbano zarówno o utrzymanie narodowej zwartości państw członkowskich, jak i o konstrukcję ponadnarodowej tożsamości europejskiej (Muszyński, 2009).

## Edukacja a tożsamość

Przedstawione w poprzednim fragmencie rozważania mogą skłaniać do wniosku, że tożsamość narodowa to tożsamość dziedziczona, tożsamość europejska zaś, to tożsamość, którą można (dodatkowo) nabyć, którą można sobie wybrać. Takie podejście koresponduje z koncepcją wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza (2001, 2005), zakładającą nieustanny proces funkcjonowania i kształtowania się tożsamości w obrębie triady, którą budują: tożsamość dziedziczona, tożsamość nabywana w procesie socjalizacji i tożsamość wybierana „Ja”. Bardzo ważnymi mechanizmami, za pośrednictwem których urzeczywistnia się socjalizacja dzieci i młodzieży, są bezpośrednie interakcje nadawcy i odbiorcy zachodzące w trakcie procesu edukacji, czyli kształcenia i wychowania (Szczurek-Boruta, 2011). Dlatego tak istotne jest dla przyszłego wyboru tożsamości „Ja” przez uczniów i wychowanków, jak i z kim będzie przebiegała ta część procesu ich socjalizacji, która przypada na okres formalnej edukacji.

Tożsamość, w ujęciu pedagogicznym, jawi się jako nieustające zadanie (Nikitorowicz, 2005), któremu sprostać muszą i nauczyciele, i ich uczniowie (Szczurek-Boruta, 2014). Od nauczycieli oczekuje się, że, partnerując rodzicom w wychowaniu, będą przewodnikami i tłumaczami zawilości świata społecznego, przekażą swoim wychowankom wartości społecznie pożądane, będą ich stymulować do nabywania kompetencji uczestnika kultury i edukować do nowego obywatelstwa w kontekście otwarcia na świat i tolerancji (Ferenz, 2009). Nauczycielom powierza się kształtowanie postawy młodzieży w kierunku społeczeństwa obywatelskiego, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu organizacyjnego, systemu regulacji życia społecznego oraz obowiązków obywatela (Mejer, 2015).

Warto przy tym zaznaczyć, że również na forum międzynarodowym wskazuje się na edukację jako niezbędną dla rozwoju w kierunku pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej (Delors, 1998), podkreślając jej znaczenie jako środka budowania własnej tożsamości jednostek, kształtowania ich relacji z innymi jednostkami, a także relacji między grupami, wreszcie jej rolę w niwelowaniu napięć i konfliktów. Zadaniem edukacji jest również przyczynianie się do kształtowania tożsamości wielowymiarowej, harmonijnie łączącej wymiary lokalne, regionalne, narodowe z wymiarem europejskim (Lewowicki, 2008). Z tych wszystkich względów, obiektem szczególnego zainteresowania niniejszego opracowania stali się przedstawiciele tych spośród najmłodszych Polaków, którzy zamierzają zostać nauczycielami. Jak wspomniano we wstępie, z jednej strony, przez niemal całe swoje dotychczasowe życie byli obywatelami UE (co mogło wpłynąć na rodzaj tożsamości ich wybranego „Ja”), z drugiej zaś, od nich w znacznej mierze będzie zależeć, jaka będzie tożsamość wybierana „Ja”

przyszłych pokoleń. Co prawda, formowanie europejskiej świadomości uczniów i ich postaw obywatelskich odbywa się już w polskich szkołach przez programy, takie jak na przykład „Szkoła – Ambasador Unii Europejskiej”, organizowane przez Parlament Europejski (2019), jednak rola nauczyciela w procesie kształcenia swoich uczniów jako przyszłych obywateli i kształtowania ich tożsamości (zwłaszcza poprzez własny dobry przykład) nadal pozostaje kluczowa (Górniewicz, 2017).

### Badanie własne

Dotychczasowe prace empiryczne dotyczące tożsamości europejskiej (i narodowej) – badania obejmujące przedstawicieli różnych narodów zamieszkujących Europę – pozwoliły wyróżnić trzy odmienne typy tożsamości europejskiej. Wyszczególniono tożsamość europejską postnarodową (Eriksen, 2006; Pensky, 2008), tożsamość jednocześnie narodową i europejską (Herrmann, Risse, Brewer, 2004; Risse, Maier, 2003) oraz tożsamość narodową (por. Adam-Troian, Arciszewski, Apostolidis, 2019). Badanie prezentowane w niniejszym opracowaniu, ze względu na jego ograniczony zakres i zasięg, można potraktować jako wstępną, pilotażową próbę poszukiwań odpowiedzi na pytanie, do której z tych trzech kategorii można zakwalifikować tożsamość wchodzących właśnie w dorosłe życie młodych Polaków, którzy chcą w przyszłości zostać nauczycielami.

Prezentowane badanie miało charakter eksploracyjny, nie weryfikowano w nim zatem żadnych hipotez wstępnych. Ponadto, odmiennie niż we wcześniejszych, podobnych badaniach (np. Bruter, 2005; Moravcsik, 2006), niniejsze studium nie było prowadzone metodą sondażu ogólnokrajowego, lecz objęło jedynie przedstawicieli tej grupy młodych dorosłych Polaków, którzy studiując pedagogikę, wybrali specjalność nauczycielską (Pedagogika Wczesnej Edukacji), czyli przyszłych nauczycieli. Główną zmienną poddaną analizie było poczucie tożsamości, które, metodologicznie, było reprezentowane jako nasilenie deklarowanego osobistego/subiektywnego poczucia, że jest się obywatelem Europy (oraz Polski). Narzędzia badawcze nie ograniczały się do samych pytań ankiety. Dodatkowo wprowadzono elementy eksperymentalne (Nowak, 2019) w celu sprawdzenia, czy czynniki kontekstu sytuacyjnego mogą w istotny sposób wpływać na reakcje respondentów (por. Favell, 2005; Hopf, 2006; Meinhof, 2004; Zaller, 1992, szczegóły: patrz niżej).

#### *Uczestnicy, procedura i narzędzie badawcze*

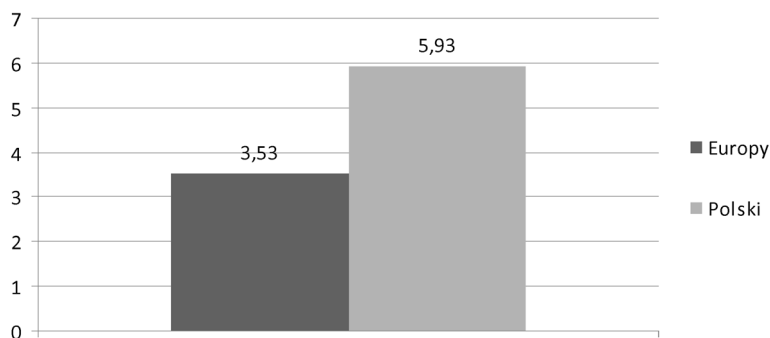
Uczestnikami było sto pięćdziesiąt osób – studentów pierwszego roku kierunku Pedagogika (specjalność nauczycielska – Pedagogika Wczesnej Edukacji) Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (84 kobiety,  $M$  wieku = 19,71,  $SD$  = 0,72). W związku z postawionym celem badania, dobór próby był celowy. Każdy uczestnik badania otrzymał kwestionariusz, w którym proszony był o udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: „Jak bardzo subiektywnie/osobiście czuje się Pan/Pani obywatelem zjednoczonej Europy” i „Jak bardzo subiektywnie/osobiście czuje się Pan/Pani obywatelem Rzeczypospolitej Polskiej”. Odpowiedzi na każde z pytań należało udzielić

zaznaczając odpowiednią wartość na siedmiopunktowej skali o końcach:  $1 = \text{zdecydowanie nie}$ ,  $7 = \text{zdecydowanie tak}$ . Dodatkowo, sprawdzano, czy kolejność, w jakiej zadawane są te pytania, może wpływać na odpowiedzi respondentów (Furnham, 1986; Kalton, Schuman 1982; zobacz także: Förster, Liberman 2007). Kolejność pytań została więc losowo zmieniona w przypadku połowy uczestników. Kontrolowano również, czy reakcje uczestników mogą zależeć od domniemanego organizatora/zleceniodawcy ankiety (por. Nichols, Maner, 2008), co mogłoby się, na przykład, wiązać ze staraniami respondentów, aby się korzystnie zaprezentować (Wojciszke, 2004). Z tego względu, losowo wybrane dwie trzecie uczestników, zanim zapoznaly się z pytaniami i zaczęły udzielać odpowiedzi, zostały poinformowane o rzekomym zleceniodawcy tego badania. W przypadku jednej, losowo wybranej połowy tej grupy miał to być Komitet Integracji Europejskiej, w przypadku drugiej – Polskie Stowarzyszenie Patriotyczne. Pozostała jedna trzecia uczestników badania (grupa kontrolna) otrzymała kwestionariusz bez tych wstępnych informacji i została jedynie poproszona o udzielenie odpowiedzi na dwa cytowane wyżej pytania. Po zakończeniu badania uczestników w pełni poinformowano o jego celu, jak również o elementach eksperymentalnych wprowadzonych w celu kontroli kontekstu sytuacyjnego.

### Wyniki

W początkowej fazie analizowania wyników, wskaźnik tożsamości (intensywność deklarowanego, osobistego przekonania, że jest się obywatelem Europy/Polski) poddano analizie wariancji z „(Jak bardzo subiektywnie/osobiście czuje się Pan/Pani obywatelem Europy / obywatelem Polski)” jako jedynym czynnikiem wewnątrzgrupowym, bez włączania do modelu analizy żadnych dodatkowych elementów. Analiza wykazała bardzo silny i istotny statystycznie efekt główny działania tego czynnika,  $F(1, 149) = 260,05, p < 0,01$  (Rysunek 1). Średnia intensywność osobistego poczucia respondentów, że są obywatelami Polski okazała się wyższa ( $M = 5,93$ ) od średniej intensywności ich przekonania, że są obywatelami Europy ( $M = 3,53$ ).

**Rysunek 1.** Intensywność deklarowanego osobistego przekonania, że jest się obywatelem Europy/Polski (model analizy bez uwzględnienia działania dodatkowych czynników)

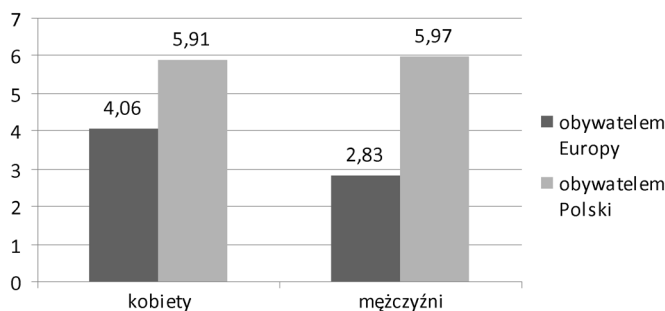


Źródło: badanie własne.



W następnych fazach analizowania wyników, do modelu dodatkowo włączano czynniki, których działanie poddano eksperymentalnej kontroli w trakcie badania, a także płeć uczestników. Analiza wariancji wykazała istotną interakcję czynnika „płeć uczestników” z czynnikiem „obywatelem Europy/obywatelem Polski”,  $F(2, 148) = 15,06, p < 0,01$  (Rysunek 2). Ta interakcja oznacza, że średnia intensywność poczucia, że jest się obywatelem Europy, była istotnie wyższa w przypadku kobiet ( $M = 4,06$ ) niż w przypadku mężczyzn ( $M = 2,83$ ).

**Rysunek 2.** Interakcja czynników „płeć uczestników” i „obywatelem Europy/obywatelem Polski”



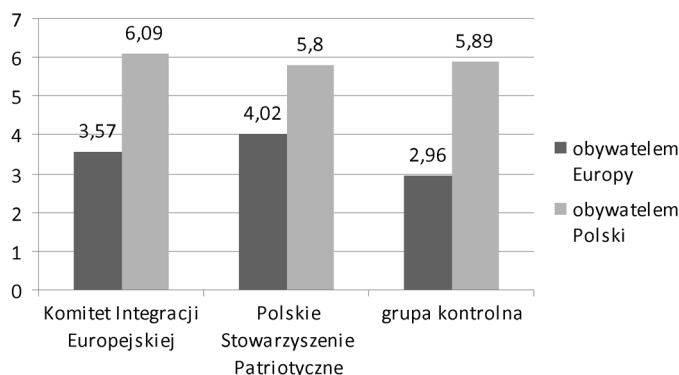
Źródło: badanie własne.

Analiza wykazała również statystycznie istotną interakcję czynnika wewnątrzgrupowego „obywatelem Europy/obywatelem Polski” z czynnikiem międzygrupowym „na czyje zlecenie przeprowadzono badanie”,  $F(2, 148) = 4,06, p = 0,02$  (Rysunek 3). W przypadku uczestników poinformowanych, że badanie prowadzone jest na prośbę Polskiego Stowarzyszenia Patriotycznego, średnia intensywność deklarowanego poczucia, że jest się obywatelem Europy, była wyższa ( $M = 4,02$ ) niż w przypadku osób poinformowanych, że o badanie prosił Komitet Integracji Europejskiej ( $M = 3,57$ ). Należy jednak zauważyć, że niezależnie od różnicy między tymi dwiema grupami badanych, średnia intensywność reakcji na to samo pytanie w grupie kontrolnej była istotnie niższa ( $M = 2,96$ ). Jednocześnie we wszystkich trzech grupach nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między średnią intensywnością deklarowanego poczucia badanych, że są obywatelami Polski.

Stwierdzono ponadto, że występuje także statystycznie istotna interakcja między dwoma czynnikami międzygrupowymi, tj. kolejnością zadawania pytań i „na czyje zlecenie prowadzono badanie”, oraz czynnikiem wewnątrzgrupowym, czyli „obywatelem Europy/obywatelem Polski”,  $F = 3,44, p = 0,04$  (Rysunek 4). W przypadku osób badanych, którym pytania zadano w kolejności „Europy / Polski”, w grupie, którą informowano, że badanie zlecił Komitet Integracji Europejskiej, średnia intensywność deklarowanego poczucia, że jest się obywatelem Europy, była wyższa ( $M = 4,0$ ) niż w grupie, którą informowano, że badanie zleciło Polskie Stowarzyszenie Patriotyczne ( $M = 3,5$ ), a także w grupie kontrolnej ( $M = 3,11$ ). Interakcja ta nie miała jednak

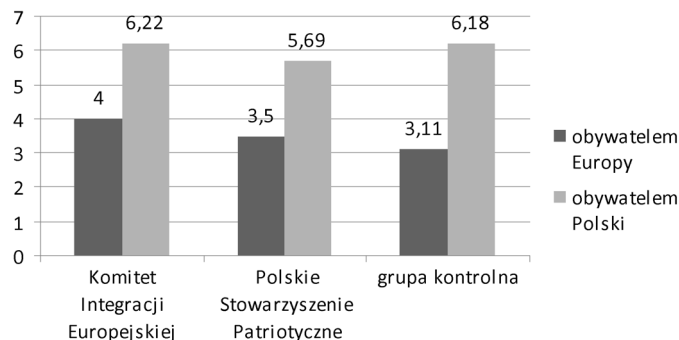
statystycznie istotnego wpływu na intensywność deklarowanego przez badanych poczucia, że są obywatelami Polski.

**Rysunek 3.** Interakcja czynnika „obywatelem Europy / obywatelem Polski” z czynnikiem „na czyje zlecenie przeprowadzono badanie”



Źródło: badanie własne.

**Rysunek 4.** Interakcja czynników „kolejność zadawania pytań”, „na czyje zlecenie prowadzono badanie” i „obywatelem Europy/Obywatelem Polski”. Kolejność zadawania pytań „Europy/Polski”

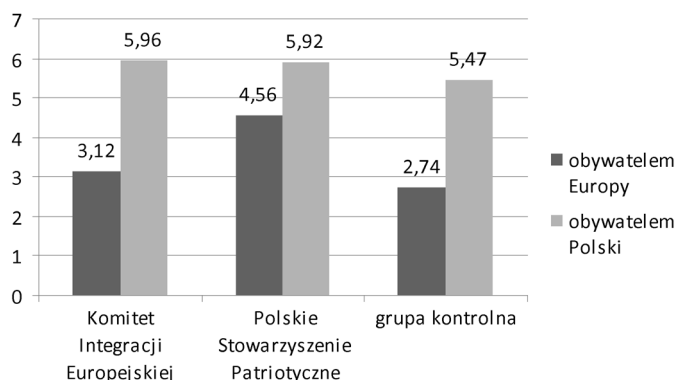


Źródło: badanie własne.

Jednakże w przypadku badanych, którym pytania zadawano w kolejności „Polski/ Europy”, w grupie, którą informowano, że badanie zlecił Komitet Integracji Europejskiej, średnia intensywność deklarowanego poczucia, że są obywatelami Europy, była niższa ( $M = 3,12$ ) niż w grupie, którą informowano, że badanie zleciło Polskie Stowarzyszenie Patriotyczne ( $M = 4,56$ ). Niemniej, ponownie, w obu tych grupach średnie były istotnie wyższe niż w grupie kontrolnej ( $M = 2,74$ ). Podobnie jak w grupie badanych, którym pytania zadano w odwrotnej kolejności, stwierdzona interakcja trzech eksperymentalnie kontrolowanych czynników sytuacyjnych nie miała statystycznie istotnego wpływu na średnią intensywność deklarowanego przez badanych poczucia, że są obywatelami Polski (Rysunek 5).



**Rysunek 5.** Interakcja czynników „kolejność zadawania pytań”, „na czyje zlecenie prowadzono badanie” i „obywatelem Europy/Obywatelem Polski”. Kolejność zadawania pytań „Polski/Europy”



Źródło: badanie własne.

## Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę zbadania tożsamości wybranej grupy przedstawicieli tych spośród najmłodszych dorosłych Polaków, którzy w niedalekiej przyszłości, jako nauczyciele, będą wpływać na kształtowanie postaw i tożsamości następnych pokoleń. Prezentowane badanie empiryczne, ze względu na swój ograniczony zasięg i zakres – objęło zaledwie 150 osób, studentów kierunku nauczycielskiego jednego tylko uniwersytetu – należy oczywiście traktować jako wstępną, pilotażową próbę eksploracji zagadnienia tożsamości (europejskiej, narodowej) przyszłych nauczycieli. Główna zmienna poddana badaniu, czyli tożsamość respondentów, była reprezentowana przez nasilenie ich subiektywnego poczucia, że są obywatelami zjednoczonej Europy (oraz Polski). W odróżnieniu od tradycyjnych ankiet sondażowych, w obecnym badaniu poddano dodatkowej, eksperymentalnej kontroli czynniki kontekstu sytuacyjnego, które mogły wpływać na reakcje respondentów.

Uzyskane wyniki konsekwentnie pokazują, że odpowiedź uczestników na pytanie, jak bardzo osobiście czują się obywatelami zjednoczonej Europy, była mniej intensywna niż ich reakcja na pytanie, jak bardzo czują się obywatelami Polski. Na ten ogólny wzorzec wyników nie miał istotnego wpływu żaden z czynników kontrolowanych eksperymentalnie, mimo że ich interakcja mogła nasilać intensywność deklarowanego przez respondentów poczucia, że są obywatelami Europy. Jednak ani w pojedynkę, ani w interakcji ze sobą, kontrolowane eksperymentalnie czynniki nie miały istotnego wpływu na ogólnie wysoką intensywność deklarowanego przez uczestników poczucia, że są obywatelami Polski.

## Dyskusja

Punktem wyjścia niniejszego opracowania było założenie, że najmłodsi polscy dorośli – osoby, które od piętnastu lat są obywatelami Unii Europejskiej, czyli przez zdecydowaną większość swojego dotychczasowego życia – być może charakteryzują się już tożsamo-

ścią europejską. Szczególnie istotne wydawało się to w przypadku tych młodych osób, które zdobywają zawód nauczyciela, dzięki czemu, w niedalekiej przyszłości, będą współkształtować tożsamość następnych pokoleń. Celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście, w przypadku tej właśnie grupy młodych Polaków, można już mówić o wykształceniu się tożsamości europejskiej, a jeśli tak, to jakiego typu jest ta tożsamość (tzn. europejska postnarodowa czy jednocześnie narodowa i europejska, czy też może wyłącznie narodowa) i który z teoretycznych modeli, esencjalistyczny czy konstruktywistyczny, owa tożsamość odzwierciedla (patrz: wyżej).

Okazuje się, że na podstawie obecnych wyników trudno byłoby zaklasyfikować tożsamość respondentów jako odzwierciedlającą którykolwiek z teoretycznych modeli tożsamości europejskiej. Dzieje się tak dlatego, że wahająca się intensywność osobistego przekonania uczestników badania, że są obywatelami Unii Europejskiej, a także niższe natężenie tego przekonania od intensywności poczucia, że są obywatelami Polski, nie zgadza się z założeniami ani modeli esencjalistycznych, ani konstruktywistycznych. Nie spełnia również założeń dotyczących tożsamości europejskiej, sformułowanych na podstawie definicji tożsamości zbiorowej Siewierskiego (2013), przedstawionych we wcześniejszej części niniejszego opracowania i będących próbą połączenia (i pogodzenia) podejścia esencjalistycznego z konstruktywistycznym.

Wydaje się, że wyniki uzyskane w niniejszym badaniu można próbować wyjaśnić w odwołaniu do koncepcji wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Nikitorowicza (2001, 2005). Jak wspomniano już wcześniej, koncepcja ta zakłada nieustanny proces funkcjonowania i kształtowania się tożsamości: od tożsamości dziedziczonej, poprzez tożsamość nabywaną w procesie socjalizacji, aż do tożsamości wybranej „Ja”. Przypomnijmy też, że bardzo ważnymi mechanizmami, za pośrednictwem których urzeczywistnia się socjalizacja dzieci i młodzieży, są bezpośrednie interakcje nadawcy i odbiorcy zachodzące w trakcie procesu edukacji, czyli kształcenia i wychowania. W przypadku prezentowanego badania, wyniki wskazują na tożsamość narodową osób badanych (odziedziczoną, ale zapewne rozwijaną również w trakcie socjalizacji, być może także już wybraną tożsamość „Ja”) i na nie w pełni jeszcze wykształconą tożsamość europejską. Ta tożsamość najprawdopodobniej nie została przez badanych odziedziczona, może natomiast być rezultatem socjalizacji, zwłaszcza odbywającej się w trakcie procesu edukacji. Być może nie została w pełni wykształcona, gdyż proces socjalizacji i edukacji dzisiejszych dziesięcioletków przebiegał w trakcie interakcji z osobami (rodzicami i nauczycielami), które większości swojego życia nie przeżyły jako obywatele zjednoczonej Europy, często zaś pamiętają jeszcze czasy PRL.

Jeszcze innego potencjalnego wyjaśnienia, dlaczego identyfikacja respondentów z Europą nie jest równie mocna jak z Polską, mimo że są obywatelami zjednoczonej Europy niemal równie długo jak Polski, mogą dostarczyć badania prezentowane przez Jeffrey'a T. Checkela i Petera J. Katzensteina (2009). Ich wyniki sugerują, że zjednoczona Europa może przede wszystkim być postrzegana (nie tylko przez Polaków, ale również przez inne narody) nie jako ojczyzna zjednoczonej wspólnoty europejskiej, ale głównie jako biurokracja instytucji Unii Europejskiej. Jeśli tak właśnie jest, to mo-

głoby to zapewne tłumaczyć, dlaczego deklarowana przez uczestników identyfikacja z takim pojęciem zjednoczonej Europy nie była tak silna, jak ich identyfikacja z Polską.

Ponadto, pojęcie obywatelstwa zawiera różne elementy, a respondenci mogli mieć na uwadze głównie te, które obejmują świadomość i poczucie wspólnoty oraz działanie na rzecz swojego państwa i społeczeństwa (por. Barber, 2003; Kennedy, 2006; Korkut, 2005; Krzywosz-Rynkiewicz i in., 2010; Lewicka, 2005). W ich polskiej codzienności są to pojęcia ze świata rzeczywistego, podczas gdy pojęcie zjednoczonej Europy jest dla nich zapewne bardziej abstrakcyjne. Prawdopodobnie zatem również z tego powodu nasilenie identyfikacji z Polską osób badanych było mocniejsze i nie ulegało zmianie, pomimo działania dodatkowych czynników. Natomiast nasilenie ich identyfikacji z Europą różniło się w zależności od warunków eksperymentalnych.

Zauważmy dodatkowo, że wzorzec wyników uzyskany w niniejszym badaniu jest zgodny z teorią Anthony'ego Giddensa (1986, 1991), według której istotną rolę w rozwoju tożsamości odgrywają takie czynniki, jak: miejsce, więzi, porównania z innymi i doświadczenia. Miejscem kształtowania się tożsamości respondentów (pod względem rodzinnym, historycznym czy kulturowym), miejscem, w którym żyją ludzie, z jakimi łączą ich więzi rodzinne, miłosne, przyjacielskie czy koleżeńskie a także z którymi mogą się najczęściej porównywać, wreszcie miejscem, w którym jak dotąd przeżyli i doświadczyli najwięcej, jest Polska. Zgodnie z teorią Giddensa zatem, ich tożsamość powinna odzwierciedlać przede wszystkim wpływ tego miejsca, tych więzi i tych doświadczeń. Stąd też silna i niepodatna na wpływy kontekstu sytuacyjnego identyfikacja osób badanych z Polską, a mniej intensywna z Europą. Mimo że żyjąc w Polsce, zamieszkują jednocześnie fragment zjednoczonej Europy, to najprawdopodobniej jednak nie Europa kształtowała w głównej mierze ich tożsamość i nie wśród innych Europejczyków należałoby pewnie szukać osób, z którymi łączyłyby badanych ważne więzi, czy z którymi najczęściej by się porównywali. Ponadto, respondenci nie mają najprawdopodobniej jeszcze wystarczająco dużo doświadczenia związanego z życiem w Unii Europejskiej, aby ich tożsamość nabrała bardziej europejskiego charakteru, aby w pełni doszli do osobistego przekonania, że są obywatelami Europy.

Jako potwierdzenie powyższych przypuszczeń mogą służyć wyniki szeroko zakrojonych badań Aliny Szczurek-Boruty (2016), zrealizowanych na podstawie teorii Giddensa, w latach 2011–2014, w środowiskach zróżnicowanych ze względu na lokalizację (pogranicze, centrum), jak i rozwój społeczno-gospodarczy. Badania te przeprowadzone zostały na reprezentatywnej grupie 1268 osób, które, podobnie jak w prezentowanym badaniu własnym, były i kandydatami na nauczycieli, i we wcześniejszej fazie dorosłości. Badania Szczurek-Boruty wykonane zostały w celu ustalenia materialnych i społecznych okoliczności kształtowania się tożsamości przyszłych nauczycieli, a uzyskane przez nią wyniki potwierdzają rolę czynników wymienianych w teorii Giddensa jako podstawowych dla kształtowania się tożsamości kandydatów do zawodu nauczyciela (miejsca, więzi, porównań społecznych i doświadczeń).

Wracając zaś do rezultatów badania prezentowanego w niniejszym opracowaniu, najbardziej odpowiednim typem, do jakiego można by zakwalifikować tożsamość

respondentów, wydaje się, stwierdzony już we wcześniejszych badaniach (por. Herrmann i in., 2004; Risse, Maier, 2003), typ tożsamości jednocześnie narodowej i (nieco słabiej) europejskiej. Fakt, że wysoki poziom natężenia identyfikacji respondentów z Polską nie ulegał zmianom, gdy wzrastał (ogólnie niższy) poziom natężenia ich identyfikacji z Europą, może świadczyć o tym, że ich tożsamość europejska ani nie istnieje, ani nie ulega nasileniu kosztem tożsamości narodowej (por. Soysal, 2002). Jeśli zatem europejska tożsamość respondentów nie jest zantagonizowana z ich tożsamością narodową, można zapewne przewidywać, że kiedy zostaną nauczycielami, będą dobrym przykładem dla dzieci, demonstrując swoim uczniom, że można być jednocześnie Polakiem i Europejczykiem, że tożsamość europejska nie musi rozwijać się kosztem tożsamości narodowej i że obie mogą ze sobą zgodnie współistnieć. Ze względu na ograniczony zakres niniejszego badania (dotyczyło tylko jednego środowiska) nie wiadomo, co prawda, czy te przypuszczenia można uogólnić na wszystkich przyszłych nauczycieli. Można jednak potraktować to badanie jako pilotażowy wstęp do dalszych studiów nad tożsamością przyszłych pracowników oświaty.

## Bibliografia

- Adam-Troian, J., Arciszewski, T., Apostolidis, T. (2019). National identification and support for discriminatory policies: The mediating role of beliefs about *laïcité* in France. *European Journal of Social Psychology*, 49, 924–937.
- Barber, B.R. (2003). *Strong democracy participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Bauman, Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: GWP.
- Bendle, M.L. (2002). The crisis of “identity” in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53, 1–18.
- Bokszański, Z. (2005). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: WN PWN.
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. London: Palgrave Macmillan.
- Checkel, J.T., Katzenstein, P.J. (red.). (2009). *European identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawson, Ch. (2000). *Tworzenie się Europy*. Warszawa: PAX.
- Delanty, G. (1999). *Odkrywanie Europy: idea, tożsamość, rzeczywistość*. Warszawa: WN PWN.
- Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*. Warszawa: UNESCO.
- Derrida, J., Habermas, J. (2005). Po wojnie: odrodzenie Europy. *Krytyka Polityczna*, 5, 152–157.
- Eriksen, E.O. (2006). The EU – A cosmopolitan polity?. *Journal of European Public Policy*, 13, 252–269.
- Erikson, E. (1974). *Identity. Youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Favell, A. (2005). Review article: Europe’s identity problem. *West European Politics*, 28, 1109–1116.
- Ferenz, K. (2009). Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne. W: K. Ferenz, S. Wälasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: ATUT.
- Förster, J., Liberman, N. (2007). Knowledge activation. W: A. Kruglanski, E.T. Higgins (red.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.
- Furnham, A. (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and individual differences*, 7, 385–400.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Górniewicz, J. (2017). Mistrz, nauczyciel, wychowawca pokoleń. *Pedagogika Społeczna*, 2, 9–32.
- Habermas, J. (1993). *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Herrmann, R.K., Risse, T., Brewer, M.B. (red.). (2004). *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hopf, T. (2006). Ethnography and Rational Choice in David Laitin: From Equality to Subordination to Absence. *Qualitative Methods: Newsletter of the American Political Science Association Organized Section on Qualitative Methods*, 4, 17–20.
- Kalton, G., Schuman, H. (1982). The effect of the question on survey responses: A review. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 145, 42–73.
- Kennedy, K.J. (2006). *Towards a conceptual framework of understanding active and passive citizenship. Unpublished report*. W: J. Nelson, D. Kerr (red.), *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. London: QCA.
- Kłoskowska, A. (1985). Kulturologiczna analiza biograficzna. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 3–29.
- Korkut, U. (2005). The relationship between democratization and invigoration of civil society: the case of Hungary and Poland. *East European Quarterly*, 36, 149–177.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A., Ross, A. (red.). (2010). *Future citizens. 21<sup>st</sup> century challenges for young people*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital, and neighbourhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 381–395.
- Lewowicki, T. (2008). O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w warunkach wielokulturowości. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Meinhof, U. (2004). Europe viewed from below: Agents, victims and the threat of the other. W: R.K. Herrmann, T. Risse, M.B. Brewer (red.), *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mejer, M. (2015). Pytania o tożsamość nauczyciela-wychowawcy w świetle badań młodzieży. Czy młodzież dzisiaj potrzebuje raczej trenera kompetencji, czy mistrza?. *Seminare*, 36(1), 141–150.
- Mendras, H. (1997). *L'Europe des Européens. Sociologie de l'Europe occidentale*. Paris: Gallimard.
- Meyer, T. (2004). *Die Identität Europas. Der EU eine Seele?*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Moravcsik, A. (2006). What can we learn from the collapse of the European Constitutional Project? *Politische Vierteljahresschrift*, 47, 219–41.
- Muszyński, M. (2009). Świadomość unormowana. Tożsamość narodowa i tożsamość europejska jako przedmiot prawa UE. *Zeszyty Prawnicze UKSW*, 9(1), 27–69.
- Nichols, A.L., Maner, J.K. (2008). The good-subject effect: Investigating participant demand characteristics. *The Journal of General Psychology*, 135, 151–165.
- Nikitorowicz, J. (2001). Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nowak, S. (2019). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Nowicka-Włodarczyk, E. (1998). Trudne dyskusje o patriotyzmie. W: E. Nowicka-Włodarczyk (red.), *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*. Kraków: Fundacja Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji.



- Parlament Europejski – Biuro w Polsce, (2019). *Szkola – Ambasador Parlamentu Europejskiego*. Pobrane z: [http://www.europarl.europa.eu/poland/pl/szkoly/szko-a\\_ambasador-pe.html](http://www.europarl.europa.eu/poland/pl/szkoly/szko-a_ambasador-pe.html), dostęp: 23.08.2019.
- Pensky, M. (2008). *The ends of solidarity: Discourse theory in ethics and politics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Risse, T., Maier, M. (red.). (2003). *Europeanization, collective identities and public discourses – Draft final report submitted to the European Commission*. Florence: European University Institute and Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Robbins, R.H. (1973). Identity, culture and behaviour. W: J.J. Honigmann (red.), *Handbook of social and cultural anthropology*. Chicago: Rand McNally Co.
- Siewierski, J. (2013). Tożsamość europejska jako problem historii i współczesności. *Studia i Prace*, 2, 9–30.
- Soysal, Y.N. (2002). Locating Europe. *European Societies*, 4, 265–284.
- Szczurek-Boruta, A. (2011). Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17, 141–165.
- Szczurek-Boruta, A. (2014). Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.), *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa–Cieszyn–Kijów: WSP ZNP, WEiNoEUŚ, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki.
- Szczurek-Boruta, A. (2016). Tożsamość kandydatów na nauczycieli – szansa na zmianę edukacji i zmianę społeczną. *Ruch pedagogiczny*, 1, 83–91.
- Szwed, R. (2005). Tożsamość europejska versus tożsamość narodowa? Transformacja tożsamości zbiorowych w Unii Europejskiej. W: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tönnies, F. (2008). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Warszawa: WN PWN.
- Wiktorska-Święcka, A. (2014). Wyznaczanie granic i konstruowanie tożsamości Europy. W: A. Paczeński, M. Klimowicz (red.), *Procesy integracyjne i dezintegracyjne w Europie*. Wrocław: OTO.
- Wojciszke, B. (2004). Systematycznie modyfikowane Auto-replikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: WN PWN.
- Zaller, J.R. (1992). *The nature and origins of mass opinion*. Cambridge: Cambridge University Press.

## EUROPEAN? NATIONAL? THE IDENTITY OF TEACHERS-TO-BE EXAMINED FIFTEEN YEARS AFTER POLAND JOINED THE EUROPEAN UNION

### Abstract

This paper examines the identity of the youngest Polish adults intending to be school and pre-school educators. As the examination is carried out fifteen years after Poland joined the European Union, the respondents have spent nearly all their lives within the borders of the united Europe. The question, therefore, is how this fact has affected their identity. The identity is represented as their personal feeling/conviction of being citizens of the United Europe (and of Poland). The results demonstrate that though their conviction of being citizens of Europe, even if it is reasonably strong, is not as intensive as that of being citizens of Poland (despite the experimental control of two situational factors that might potentially affect the participants' responses), their identity could be classified as Polish-European of the positive-sum nature. That is, the young people's Polish and European identities seem by no means to be in conflict or at each other's expense. This offers an optimistic view as far as their future profession of educating next generations is concerned.

**Keywords:** identity, educators-to-be, citizenship, Europe, Poland