

Uniwersytet w Białymstoku

POGRANICZE

Studia Społeczne
Tom XVII

Edukacja międzykulturowa, cz. II

pod redakcją
Jerzego Nikitorowicza
Andrzeja Sadowskiego
Jolanty Muszyńskiej
Mirosława Sobeckiego

Białystok 2011

RADA REDAKCYJNA:

Grzegorz Babiński, Andrzej Sakson, Marian Malikowski, Zbigniew Kurcz,
Leszek Gołdyka, Jacek Leoński, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Sadowski,
Włodzimierz Pawluczuk, Kazimierz Krzysztofek

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Andrzej Sadowski
Kazimierz Krzysztofek
Włodzimierz Pawluczuk
Małgorzata Bieńkowska
Katarzyna Sztop-Rutkowska
Katarzyna Niziołek, Małgorzata Skowrońska – sekretarze redakcji

RECENZENT TOMU XVII:

prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków

Uniwersytetu w Białymstoku

Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1230-2392

Projekt okładki: Grzegorz Worona

Redakcja: Marta Rogalska, Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja i korekta streszczeń w języku angielskim: Ewa Wyszczeńska-Oksień

Redakcja techniczna i skład: Mieczysław Rabczko

Korekta: Zespół

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14

tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: QUICK-DRUK s.c., Łódź

SPIS TREŚCI

I.

Migracje i migranci – nowe wyzwania edukacji międzykulturowej

Leon Dyczewski

Tożsamość emigranta w nowym społeczeństwie–państwie: pomiędzy trwałością i zmianą 9

Wioleta Danilewicz

Tożsamość rodzinna „ponad granicami” w świetle koncepcji transnarodowej przestrzeni społecznej 30

Alicja Hruzd

Rodzina jako obszar zainteresowań pedagogiki międzykulturowej 43

Ewa Dąbrowa

Urszula Markowska-Manista

Problemy akulturacji migrantów w edukacji międzykulturowej 54

II.

Dylematy tożsamościowe w zmieniającej się przestrzeni społeczno-politycznej

Iwona Pugacewicz

O nową jakość francuskiej tożsamości narodowej w zmieniającej się przestrzeni społeczno-politycznej 71

Marek Melnyk

Ekumeniczny wymiar dialogu polsko-ukraińskiego 84

Jolanta Horyń

Spotkanie z Innym w szkolnej ławie. Romska tożsamość 99

Beata A. Orłowska

Polak – Łemek dwa bratanki (o życiu w wielokulturowym społeczeństwie – dawniej i dziś) 115

Barbara Dobrowolska

Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów 128

III.

Edukacyjne konteksty kształtowania tożsamości

Alina Szczurek-Boruta

Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego 141

Marta Bem

Kompetencje międzykulturowe – perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski 166

Monika Wróblewska

Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej 176

Alina Szwarc-Adamiuk

Edukacja międzykulturowa w pozalekcyjnych formach kształcenia – komunikat z badań 188

IV.

Edukacja międzykulturowa – pograniczne idei

Dominika Łukoszek

Filozofia międzykulturowa – nowe spojrzenie na filozofię 203

Mariola Badowska

Polityka społeczna a edukacja międzykulturowa 214

Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz

Prawo do dwujęzyczności – zgoda czy konflikt? Raport z badań dotyczących dwujęzyczności osób pochodzenia białoruskiego zamieszkujących tereny wschodniego Podlasia

229

Зинаида Левчук

Межкультурное образование фактором социализации человека

245

Przemysław Paweł Grzybowski

Obcość nieunikniona. Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki

256

I.

Migracje i migranci – nowe wyzwania edukacji międzykulturowej

LEON DYCZEWSKI

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

TOŻSAMOŚĆ EMIGRANTA W NOWYM SPOŁECZEŃSTWIE-PAŃSTWIE: POMIĘDZY TRWAŁOŚCIĄ I ZMIANĄ

W sytuacji każdego emigranta, który znalazł się w nowym społeczeństwie-państwie występuje odmienność i niezgodność postaw. Emigrant chce jak najszybciej i w miarę wszechstronnie wejść w nowe dla siebie społeczeństwo-państwo, a jednocześnie zachowuje swoją dotychczasową tożsamość wsobną i społeczną¹. W krótkim czasie nie jest w stanie ich się wyzbyć, nawet gdyby tego chciał. Z psychospołecznego punktu widzenia jest to niemożliwe. Dopiero jego dzieci i wnuki mogą przejść i na ogół przechodzą od jednej tożsamości kulturowej do drugiej. Z kolei nowe społeczeństwo-państwo, jego obywatele, instytucje społeczne i państwowe chcą jak najszybszego włączenia emigranta w całościowe swoje życie. Czynią też wiele zabiegów w tym kierunku, aby mówić ich językiem, znał ich historię, przestrzegał ich praw, norm i wzorów zachowań, uczestniczył w działaniach wyrażających wolę społeczeństwa-państwa, także wówczas, gdyby one były nieprzychylne, a nawet wrogie, wobec społeczeństwa-państwa, z którego on pochodzi. Proces wchodzenia emigranta w nowe społeczeństwo jest długi, trudny, przebiega w różnym tempie. Wyodrębnia się dwa zasadnicze jego rodzaje: to proces asymilacji i proces integracji. Nowoczesne państwa, przyjmując doktrynę wielokulturowości jako bardziej odpowiadającą prawom człowieka, przyjmują model integracji i wiele z nich deklaruje go zapisem konstytucyjnym.

Zjawisko trwałości przy swojej dotychczasowej tożsamości społecznej i proces wchodzenia w nowe społeczeństwo-państwo przedstawiam w niniejszym opracowaniu na podstawie wyników badań empirycznych. Przeprowadzono je wśród polskich emigrantów w Niemczech, Francji, USA i Wielkiej Brytanii w oparciu o identyczny kwestionariusz, z modyfikacjami podyktowanymi

¹ Rozróżnienie na te dwie tożsamości w przypadku jednostki [zob. więcej: Dyczewski, 1995: 67-69].

odmiennością uwarunkowań. Dobór próby badawczej był tu szczególnie trudny i do potencjalnych respondentów trafiano przede wszystkim w oparciu o placówki Polskiej Misji Katolickiej w wymienionych krajach, organizacje i stowarzyszenia polskie, urzędy pracy oraz techniką kuli śniegowej. Próba nie jest zatem reprezentatywna dla polskich emigrantów w wymienionych krajach, ale można przyjąć, że dane i stwierdzenia z ich analizy wyprowadzone mogą być rozciągnięte na znaczną ich część, a może nawet na większość².

Niniejsze opracowanie składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiono podtrzymywanie przez emigrantów więzi z krajem ojczystym, w drugiej – przejawy wchodzenia w nowe społeczeństwo-państwo, w trzeciej – trwanie przy swojej tożsamości z tendencją wejścia w nowe społeczeństwo, w zakończeniu są zawarte stwierdzenia ogólne wyprowadzone z analizy danych, pytania problemowe i postulaty.

Podtrzymywanie więzi z krajem ojczystym

Więź z krajem ojczystym wyrażać się może wielorako. Tutaj jest ona analizowana poprzez takie jej wskaźniki, jak: znajomość i kontynuacja języka ojczystego i kultury rodzimej, zainteresowanie wydarzeniami w Polsce, preferowane narodowe wzorce osobowe, kontakty z krajem ojczystym i chęć powrotu. Są to wskaźniki, które dobrze oddają postawy emigrantów wobec kraju pochodzenia.

Znajomość i kontynuacja języka ojczystego

Język ściśle łączy jednostkę ze społeczeństwem, w którym ona żyje, z jego członkami, całościowo rozumianą kulturą, dziejami i środowiskiem naturalnym. Mowa tu oczywiście o języku werbalnym i niewerbalnym. W słowach, obrazach, kolorach, ruchach, zapachach zawierają się treści, przeżycia, postulaty etyczne i wzory zachowań łączące jednostkę z narodem, grupą etniczną lub religijną, ze społecznością lokalną i środowiskiem życia. Jerzy Smolicz badając różne grupy narodowe i etniczne w Australii stwierdził empi-

² Badania w Niemczech (Brema, Oldenburg, Bremerhaven) przeprowadziłem w 2002 roku (N=126). Badania we Francji (Paryż i jego aglomeracja) przeprowadziła w 2002 i 2003 roku moja doktorantka, mgr Grażyna Grochowska (N=312). Badania w USA w roku 2003 przeprowadziła mgr Magdalena Nytko-Partyka i w oparciu o nie pod moim kierunkiem napisała pracę magisterską pt. *Tożsamość etniczno-kulturowa Polaków w Stanach Zjednoczonych i ich wchodzenie w nowe społeczeństwo, na podstawie badań w Chicago* (N= 90). Badania w Wielkiej Brytanii przeprowadziła mgr Joanna Ostrowska i w oparciu o nie napisała pod moim kierunkiem pracę magisterską pt. *Tożsamość społeczno-kulturowa polskich emigrantów zarobkowych w Wielkiej Brytanii w 2007 roku* (N= 102).

rycznie, że język jest rdzeniem lub nośnikiem ich kultury, źródłem twórczości oraz aktywności gospodarczej [Smolicz, 1988: 387-410; Dąbrowska, 2000: 171]. Dlatego też „grupy małe lub podporządkowane boją się utraty własnego języka, gdyż doprowadziłoby to do zaniku więzi z mówiącymi tym językiem w innych krajach oraz przerwanie historycznej tradycji danej grupy” [Smolicz, 1994: 58]. W języku zawierają się podstawowe treści poznawcze i przeżycia ludzi go używających. Jest on podstawowym nośnikiem tożsamości etniczno-kulturowej jednostki i zbiorowości [Bartmiński, 1996: 43]. Dzięki niemu jednostki przyswajają całe struktury myślowe, wartości, normy i zasady postępowania, treści pojęć swojej kultury. Znając dobrze język własnego narodu jednostka głęboko jest zakorzeniona w jego dziedzictwo i jednocześnie odczuwa swoją odmienność w stosunku do osób należących do innych narodów. Język integruje członków narodu żyjących w różnym czasie i w różnych przestrzeniach. Jest ważnym czynnikiem identyfikacji narodowej. Dzięki jego znajomości emigranci żyjąc w obcym kulturowo środowisku mają szansę nadal na pełne uczestniczenie w kulturze swojego narodu i na jej dalsze tworzenie. Używanie języka rodzimego w domu, w dniu codziennym, poza krajem jest ważnym wskaźnikiem przynależności narodowej. Otóż zdecydowana większość badanych polskich emigrantów w domu, w życiu codziennym, posługuje się tylko językiem polskim lub jest on dominujący obok innego języka.

Tabela 1. Język używany w rodzinie

Język używany w rodzinie	Kraj zamieszkiwania			
	Niemcy	Francja	Wielka Brytania	USA
Tylko język polski	44,4	46,3	73,5	59,0
Tylko język niemiecki/francuski/angielski	3,2	12,7	7,0	4,0
Język polski jest dominujący, ale w rozmowach rodzinnych używany jest także	34,9 niemiecki	15,3 inny język	0,0	24,0 angielski
Język polski jest używany na równi z językiem	11,9 niemieckim	7,8 innym językiem	16,7 angielskim	9,0 angielskim
Język polski jest używany, ale	2,4 dominuje język niemiecki	5,9 dominuje inny język	1,9 dominuje język angielski	4,0 dominuje język angielski
Brak odpowiedzi	3,2	12,0	0,0	0,0

Źródło: badania własne

W ogromnej większości badani emigranci pragną, aby ich dzieci także znały język ojczysty, szczególnie jest to wyraźne pragnienie polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii (tabela 2). Najczęściej uzasadniają je motywami narodowymi, typu: „to nasz ojczysty język, który trzeba pielegnować”, „to mój język ojczysty i czuję potrzebę, żeby dzieci go znały”, „jestem Polakiem i moje dzieci też”, „chcę wychowywać dzieci w religii i kulturze polskiej”, „chciałabym, żeby moje dzieci były wychowywane w polskiej tradycji”, itp. Wymieniane są także powody rodzinne, typu: „chcę, żeby (dzieci – dop. L.D.) mogły porozmawiać z dziadkami”, „żeby rodzice mogli porozumiewać się z moimi dziećmi”, „Mój 15-letni syn mówi biegle po polsku, umie porozumieć się z moimi rodzicami. Nie wyobrażam sobie, żeby nie mówił po polsku”. Są też wypowiedzi podkreślające wartość języka rodzimego w kategoriach zawodowych i kulturowych, typu: „zawsze to plus mówić kilkoma językami”, „języki poszerzają możliwości zawodowe”.

Tabela 2. Pragnienie znajomości języka ojczystego przez dzieci

Czy chciałby/łaby Pan/i, aby Pana/i dzieci mówiły po polsku?	Kraj zamieszkiwania			
	Niemcy	USA	Francja	Wielka Brytania
Tak	87,3	84,0	90,4	99,1
Nie	2,4	5,0	4,2	0,9
Brak odpowiedzi	10,3	11,0	5,4	0,0

Źródło: badania własne

Pragnienie polskich emigrantów, by ich dzieci znały język rodzimy, jest swobodnym postulatem dla samorządów i polityki wewnętrznej państwa osiedlenia i państwa pochodzenia. Wysiłki obydwu państw winny iść w kierunku tworzenia takich warunków, aby język rodzimy nie był tracony już w pierwszym pokoleniu emigrantów. W społeczeństwie osiedlenia konieczne są szkoły z rodzimym językiem uczących się w nich dzieci emigrantów. Jest on potrzebny do pełnego i głębokiego porozumienia się w rodzinie, dla poznawania i rozumienia kultury przodków, dla komunikacji z osobami tego samego narodu/tej samej grupy etnicznej [Lewowicki, Urban (red.), 2004].

Podtrzymywanie rodzimych tradycji

Drugim niebywale ważnym czynnikiem łączącym emigrantów z krajem pochodzenia, szczególnie z jego kulturą, jest tradycja rozumiana przedmiotowo i podmiotowo. Przedmiotowe rozumienie tradycji to bardziej lub mniej uświadomiony zbiór wartości, norm, wydarzeń, osób, przedmiotów i zachowań należących do dziedzictwa kulturowego narodu. W określonym zakresie

emigrant kultywuje rodzime dziedzictwo kulturowe w nowym dla siebie uniwersum symbolicznym społeczeństwa zamieszkania. Podmiotowe rozumienie tradycji, to czynność, proces przekazywania jej treści, większa lub mniejsza intencjonalność i umiejętność ich przekazywania.

Tradycja tak rozumiana przejawia się wyraźnie w zachowaniach i przedmiotach praktykowanych przez emigrantów i są one łatwo postrzegane przez otoczenie. Są one ważne zarówno dla osób je pielęgnujących, jak i dla badacza, ponieważ utrwalają uznawane indywidualnie i zbiorowo wartości, wydarzenia, postacie; ukierunkowują i utrwalają poznanie, przeżycia, odczucia, formy twórczości; zapewniają kontynuację kulturową z krajem macierzystym; dają poczucie bezpieczeństwa; wywołują mniej bądź bardziej podniosłe przeżycia; integrują rodzinę i zbiorowość współrodaków. Są one też ważne dla społeczeństwa zamieszkania, bo je ubogacają, kulturowo czynią bardziej różnorodnym, stanowią ważny czynnik rozwoju jego kultury.

Tutaj prezentowane są tylko wybrane i nieliczne elementy polskiej tradycji związanej ze świętami. Każda grupa społeczna, każdy naród ma swoje święta. W nich utrwała i wyraża swoje wartości i normy, cenione wydarzenia i postacie, wierzenia, dominujące stany psychospołeczne, upodobania, wrażliwość estetyczną, twórczość, stosunki społeczne, a także stan swojej zasobności. Cyklicznie powtarzane dni świąteczne, a wraz z nimi ustalone i kształtujące się zwyczaje i obyczaje, wzmacniają więź społeczną, poczucie przynależności narodowej i tożsamość kulturową. Są też one wyraźnym znakiem odmienności emigrantów w stosunku do społeczeństwa zamieszkania.

Polskie społeczeństwo wypracowało wiele swoistych zwyczajów świątecznych, które wyraźnie odróżniają Polaków, kiedy znajdują się poza swoim krajem i które jednocześnie wywołują pragnienie ich praktykowania. Przede wszystkim są to zwyczaje związane ze świętami religijnymi. Odgrywają one większą rolę tożsamościową niż święta narodowe. Złożyło się na to wiele uwarunkowań, a najbardziej to, że przez stosunkowo długie okresy (zabory, okupacje) obchodzenie świąt narodowych w przestrzeni publicznej było zakazane lub bardzo ograniczone i kontrolowane przez obcą władzę lub niesprzyjającą polskiej tożsamości narodowej. W prezentowanym opracowaniu wybrane zostały typowo polskie zwyczaje związane z najważniejszymi dla Polaków, Świętami Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Dniem Wszystkich Świętych i Zadzuszkami. Okazuje się, że polscy emigranci generalnie zachowują swoje święta i zwyczaje we Francji, Niemczech, USA, Wielkiej Brytanii, czym w tych społeczeństwach się wyróżniają. Przykładowo można tu wymienić wieczerzę wigilijną, której polską specyfikę tworzą modlitwa, czytanie *Ewangelii* o narodzeniu Jezusa Chrystusa, łamanie się opłatkiem, liczne dania jarskie, zostawianie

pustego miejsca przy stole, śpiewanie kolęd; święcenie pokarmów w Wielką Sobotę; odwiedzanie cmentarza w Dniu Wszystkich Świętych i na Zaduszki, praktyka postu (tabela 3).

Tabela 3. Kontynuacja polskiej zwyczajowości świątecznej

Polskie zwyczaje świąteczne		Kraj			
		Niemcy	Francja	USA	Wielka Brytania
Zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem	Tradycyjne polskie potrawy, łamanie się opłatkiem, śpiewanie/słuchanie kolęd	96,0	88,9	92,5	70,0
		97,6	92,6	90,0	80,4
		93,7	88,0	76,0	53,6
Zwyczaj związany z Wielkanocą	Święcenie pokarmów	81,7	71,9	70,0	47,8
Zwyczaje związane z dniem Wszystkich Świętych	Odwiedzenie cmentarza, uczestnictwo we mszy św. i modlitwa za zmarłych	68,3	79,7	57,0	0
		62,7	37,4	55,0	0

Źródło: badania własne

Polscy emigranci w ogromnej większości zachowują zwyczaj ścisłego postu (powstrzymanie się od pokarmów mięsnych i nie najadania się do syta) w dni, które wprowadzie w chrześcijańskiej kulturze europejskiej są związane z aktem umartwienia w ramach przygotowania się do nadchodzącego święta, ale nie w takiej formie i skali, jak w Polsce. Tym bardziej jest zaskakujące to, że znaczny odsetek Polaków żyjących za granicą zachowuje post w piątki, co szczególnie godne jest dostrzeżenia, gdyż przeciętni obywatele krajów, w których przeprowadzono badania, postem w piątek niewiele się przejmują³ (tabela 4).

Tabela 4. Przestrzeganie dni postnych

Dni postne	Niemcy N=126	Francja N=312	USA N=90	Wielka Brytania N=102
Wigilia Bożego Narodzenia	92,9	89,9	89,0	
Wielki Piątek	95,2	86,4	87,0	71,6
Środa Popielcowa	92,9	79,9	82,5	57,0
Zasadniczo każdy piątek tygodnia	48,4	43,8	31,0	

Źródło: badania własne

³ O kulturze świątecznej polskich emigrantów piszę szerzej w: [Dyczewski, 2009: 39-52].

Zainteresowanie wydarzeniami w Polsce i czytelnictwo polskich książek oraz czasopism

Jednym ze wskaźników więzi z krajem ojczystym jest zainteresowanie problemami i wydarzeniami w Polsce. Ogromna większość polskich emigrantów takie zainteresowanie wykazuje. A prawie co trzeci polski emigrant w Wielkiej Brytanii, w USA częściej niż co trzeci, we Francji połowa, a w Niemczech ponad połowa, stwierdza, że bardzo nimi się interesuje, pozostali wiadomości z Polski traktują tak samo jak z innych krajów. Brak zainteresowania wiadomościami z Polski wykazują nieliczni, najczęściej Polacy mieszkający w Wielkiej Brytanii i Francji.

Najpowszechniejszym źródłem informacji o Polsce jest dla badanych emigrantów w Wielkiej Brytanii Internet (77%) i telewizja (35%), w USA telewizja (76,5%) i radio (51%), w Niemczech i Francji telewizja (86,6%; 40,4%) i prasa (33,3%; 27,9%) (tabela 5). Na zainteresowanie problemami i wydarzeniami w kraju pochodzenia pozytywnie wpływają wyższy poziom wykształcenia, posiadanie rodziny w Polsce i osobiste odwiedziny Polski, silna identyfikacja z polską grupą etniczną, silna więź z Kościołem katolickim.

Tabela 5. Źródła informacji o Polsce

Źródła informacji o Polsce	Państwa			
	Francja	Niemcy	USA	Wielka Brytania
Internet	8,9	3,2	12,5	77,0%
Telewizja	40,4	86,6	76,5	35,0
Rozmowy	15,9	17,8	17,0	20,0%
Prasa	27,9	33,3	17,5	10,0
Radio	3,6	15,9	51,0	3,0%

Źródło: badania własne

Dla potrzymania więzi z rodzimą kulturą polską duże znaczenie ma czytelnictwo polskiej literatury i prasy. Utrwala ono kontakt z polską twórczością artystyczną, osobistą świadomość wzbogaca nowymi treściami kultury polskiej, przyczynia się do doskonalenia języka polskiego. Wśród emigrantów czytelnictwo książek i czasopism jest dość wysokie, chyba wyższe niż w kraju. 59% procent polskich emigrantów w Niemczech deklarowało, że w ciągu ostatniego roku przeczytało przynajmniej jedną książkę w języku polskim, a 82,5% czyta polską prasę; w USA – odpowiednio 40% i 81%, w Wielkiej Brytanii – 49,1% i 87,3%. Najbardziej poczytnymi czasopismami w Niemczech w roku 2004 były: „Nasze Słowo” (24,6%), „Wprost” (9,5%), „Nasz Dziennik” (7,9%) i „Claudia” (7,9%), w USA: „Dziennik Związkowy” (40%), „Polityka” (15%), „Kurier Codzienny” (12,5%). Czytelnictwo książek w języku polskim i czo-

pism pozytywnie koreluje z wyższym wykształceniem, z kobietami, wyższym poziomem religijności i posiadaniem dzieci.

Trwanie przy narodowych wzorcach osobowych

Każdy naród, grupa etniczna tworzy specyficzny wzór osobowy, zawierający w sobie ważne dla narodu/grupy etnicznej wartości i normy. To swoisty ideał człowieka, jakiego chce on/ona urzeczywistniać. Ci, którzy swoim życiem najbardziej zbliżyli się do niego i wyraźnie zaznaczyli się w życiu społecznym, stają się wzorcami osobowymi dla innych, autorytetami. Stawia się ich za przykład i zachęca do ich naśladowania. W polskim społeczeństwie nie brakuje osób uznawanych za autorytety, bohaterów narodowych, wzorce osobowe. Żyją oni w pamięci zbiorowej, ich sposób życia i poszczególne działania są przywoływane i stawiane jako przykład do naśladowania. Tym samym ożywiają wartości, normy, wzory zachowań, wydarzenia, które są ważne dla polskiego społeczeństwa, a jednocześnie je integrują.

W badaniach proszono polskich emigrantów, by z historii dawnej i współczesnej wymienili trzy osoby, które szczególnie cenią. Osobą najczęściej wymienianą i najbardziej cenioną, niekwestionowanym autorytetem i wzorcem dla współczesnych Polaków, gdziekolwiek żyją, jest Jan Paweł II. W Wielkiej Brytanii wymieniło go 69,1% badanych polskich emigrantów, we Francji – 62%, w USA – 60%, w Niemczech – 48,4%. Kolejne trzy miejsca zajęły następujące osoby w Wielkiej Brytanii: Józef Piłsudski (24,7%), Lech Wałęsa (21,0%), Władysław Bartoszewski (8,6%); w Niemczech: Lech Wałęsa (20,6%), Józef Piłsudski (15,9%), Stefan kard. Wyszyński (13,5%); w USA: Jan III Sobieski (15%), Józef Piłsudski (12,5%), Lech Wałęsa (12,5%). We wszystkich czterech krajach, ale w różnej kolejności wymieniono: Marię Curie-Skłodowska, Adama Mickiewicza, Fryderyka Chopina.

Polscy emigranci u osób przez siebie wymienianych cenią szczególnie ich autorytet moralny, postawę patriotyczną, działalność polityczną dla dobra Polski i narodowowyzwoleńczą, osiągnięcia w dziedzinie kultury i nauki, postawy społecznikowskie, działalność na rzecz Kościoła katolickiego i religii chrześcijańskiej. Jana Pawła II szczególnie cenią za osobowość, dobre serce i otwartość, „za postawę w życiu, konsekwencję w działaniu, wielkie serce”, „za umiłowanie Ojczyzny”. Podkreślają jego „silny charakter”, podziwiają jego „wiarę i miłość do ludzi, chęć niesienia pomocy”. Stwierdzają, że „zmienił Polskę i Polaków na lepsze”, „dzięki niemu Polska uzyskała poważanie na całym świecie”. Emigranci zwracają także uwagę na zasługi Jana Pawła II w krzewieniu i umacnianiu pokoju w świecie, na jego wkład w upadek komunizmu w Polsce i całym bloku państw socjalistycznych. Przyczynił się także do ożywienia religijnego w Europie.

Podtrzymywanie kontaktów z krajem pochodzenia i deklaracja powrotu

Ważnym wskaźnikiem więzi z krajem ojczystym jest posiadanie w nim nadal krewnych i utrzymywanie z nimi stałego kontaktu. To wskaźnik silny i trwały, bo oparty na więzi krwi lub pokrewieństwie prawnym. Emigranci w badanych krajach posiadają nadal wielu bliskich krewnych w kraju pochodzenia. Tylko nieliczni deklarują, że nie mają nikogo z bliskiej rodziny w Polsce. W Wielkiej Brytanii taką sytuację miały tylko dwie osoby, w Niemczech – 2,4% badanych, we Francji – 4,2%, w USA – 5,0%. Bliskimi krewnymi pozostawionymi w kraju rodzimym najczęściej są rodzice i rodzeństwo, ale są też i tacy, którzy pozostawili w kraju współmałżonkę/współmałżonka, dzieci. Taka sytuacja rodzinna najczęściej wystąpiła wśród emigrantów w USA i we Francji. Jakiego są tego powody? Nie wiadomo. Można jedynie domyślać się, że najprawdopodobniej są to emigranci czasowi, zarobkowi. Z kolei w kraju pochodzenia dzieci najrzadziej i rodziców najczęściej mają emigranci w Wielkiej Brytanii. Taką ich sytuację tłumaczy najprawdopodobniej to, że w przeważającej większości są to młode osoby, jeszcze stanu wolnego (tabela 6).

Tabela 6. Posiadanie bliskiej rodziny w Polsce

Bliska rodzina pozostawiona w Polsce	Państwa			
	Francja	Niemcy	USA	Wielka Brytania
Rodzice/teściowie	70,8	45,2	50,0	93,9
Rodzeństwo	72,4	71,4	54,0	75,7
Dziadkowie	0,6	15,9	23,5	51,5
Dzieci/dziecko	18,6	15,1	22,5	7,1
Żona/mąż	9,0	3,2	16,0	5,0

Źródło: badania własne

Emigranci utrzymują dość częste i intensywne kontakty z członkami rodziny mieszkającymi w kraju pochodzenia. Ogromna większość pozostaje z nimi w trwałym kontakcie, przynajmniej raz w miesiącu, najczęściej przez telefon, ale coraz częściej wchodzi w użycie Internet. Jeżeli w roku 2002 w Niemczech przez Internet kontaktowało się 11,9% badanych emigrantów, we Francji w latach 2020-2003 – 9,9%, to w Wielkiej Brytanii w roku 2007 już 56%. Z pewnością dzisiaj jest to podstawowy środek komunikacji między krewnymi rozrzuconymi po świecie, szczególnie od czasu, kiedy wszedł w użycie skype.

Najbardziej ważną formą kontaktu, z racji swojej intensywności przeżyć i bogactwa treści, są wzajemne odwiedziny. Najrzadziej mają one miejsce w przypadku emigrantów żyjących w USA. Ale i tak pomimo dużej odległo-

ści, wysokich kosztów podróży, trudności wizowych 17,5% polskich emigrantów z USA odwiedziło swoich krewnych w kraju pochodzenia przynajmniej raz w roku, natomiast z Wielkiej Brytanii – 89%, z Niemiec 97,6%. Łatwość podróżowania samochodem, czy samolotem sprzyja dzisiaj wzajemnym kontaktom emigrantów z krewnymi pozostawionymi w kraju. Oni także dość często ich odwiedzają. Wzajemne kontakty osobiste najczęściej mają miejsce w okresie świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Wszystkich Świętych i Zaduszek, z okazji uroczystości rodzinnych, jak chrzest, I Komunia św., ślub, pogrzeb, a także rocznic i imienin kogoś z rodziny. Kontakt przy takich uroczystościach jest szczególnie ważny dla utrzymania polskiej tożsamości, bo są one nasycone jej wartościami, stanami psycho-społecznymi i wytworami symbolicznymi typowymi dla polskiej kultury. Na ogół przy takich okazjach opowiada się losach rodziny i narodu, umieszcza się siebie w kontekście społeczności lokalnej, regionu, kraju.

Emigranci są nadal związani nie tylko z osobami, które pozostawili w kraju, lecz także z miejscami, które są dla nich znaczące. Są to miejsca ich ojczyzny prywatnej lub na terenie całej Polski, z którymi mocno się związali przeżyciami, zawartymi tam przyjaźniami, podjętymi decyzjami żywiołowymi lub działaniami. Ogromna większość badanych emigrantów przyznaje, że tęskni i wspomina takie miejsca i chętnie by je odwiedzili. Taką postawę wyraża 66% badanych emigrantów z Wielkiej Brytanii, 81,7% z Niemiec, 82,5% z USA i 84,8% z Francji. Najwięcej osób wymienia tu rodzinną miejscowość, rodzinne miasto, polską przyrodę: Tatry, mazurskie jeziora i lasy, Bieszczady, Pieniny, Bałtyk. Spośród miast najczęściej wymieniane są Kraków, Warszawa, Wrocław, z mniejszych miast Chełm, Świdnik, Dąbrowa. Oto kilka wypowiedzi oddających treść więzi z miejscowością w Polsce: „Bardzo tęsknię za Warszawą. Tam się wychowałam, ukończyłam szkołę, studia. Tam mieszka moja rodzina, przyjaciele, spoczywają na cmentarzu moi rodzice i zmarli krewni” (USA); „Tęsknię za polskimi górami, za Zakopanem, Bieszczadami, Pieninami, za Bałtykiem. Często powracam do nich w myślach, bo w całej Ameryce nie ma dla mnie miejsca, które dorównałoby im swoim urokiem” (USA); „Tęsknię za moim ukochanym Krakowem. W tym cudownym mieście spędziłam 35 lat mojego życia. Nadal mam tam rodzinę, przyjaciół, a Kraków wciąż pięknieje” (USA); „Tęsknię za spokojem, zielenią, zwierzętami, dobrymi ludźmi” (Wielka Brytania); „Tęsknię za lasem koło domu, bo tam się wychowałam” (Francja); „Tęsknię za Częstochową, gdyż jest to miejsce święte” (Niemcy).

Większość emigrantów (w Wielkiej Brytanii co trzeci, w Niemczech – 65,9%; we Francji – 68%) w swoim mieszkaniu ma przedmioty-symbole związane z Polską, które są dla nich ważne. Najczęściej są to przedmioty o treści

religijnej (krzyż, obraz Matki Bożej), następnie przedmioty związane z rodziną, z polskim krajobrazem. Ich posiadanie emigranci motywują różnie: podtrzymanie więzi z Ojczyzną, przywiązanie do osób, miejsc, wydarzeń.

Silne więzi rodzinne, tęsknota za krajem, za jego kulturą, ludźmi i przyrodą są tak różnorodne, trwałe i żywotne, że wielu emigrantów zastanawia się nad powrotem do Polski: 2/3 w USA (39% myśli o tym od czasu do czasu, a 26% często); 79% w Wielkiej Brytanii (41% myśli o tym od czasu do czasu, a 38% często); 88,7% we Francji (39,5% myśli o tym od czasu do czasu, 49,2% często) i najmniej w Niemczech – 50,0% (27,8% myśli o tym od czasu do czasu, 22,2% często). Powody są różne. Oto niektóre z nich: „Chcę wrócić do Polski, bo to moja Ojczyzna, tam są moje korzenie. Przykro jest być w Ameryce obywatelem drugiej kategorii” (USA); „Chcę wrócić do Polski, kiedy wypracuję sobie emeryturę, aby móc w Polsce żyć bezpiecznie i spokojnie” (USA); „Nie planuję tutaj zostawać na stałe. To nie jest miejsce, w którym chciałbym się zestarzeć” (USA). Wypowiedzi badanych emigrantów wskazują na to, że znaczna ich część w społeczeństwie zamieszkiwania żyje w swoistym zawieszeniu i ma poczucie tymczasowości. Utrudnia to im wrastanie w nowe społeczeństwo. Pracują w nim, by im było lepiej u siebie – czyli w Polsce.

Wejście w nowe społeczeństwo

Wchodzenie kogokolwiek w nowe dla niego społeczeństwo jest trudnym procesem, tym trudniejszym, im bardziej społeczeństwo pochodzenia różni się kulturowo, politycznie i gospodarczo od społeczeństwa osiedlenia i im większe wzajemne uprzedzenia dzielą obydwie społeczności. W celu określenia zaawansowania procesu wejścia polskich emigrantów w społeczeństwo osiedlenia wzięto pod uwagę następujące wskaźniki: czas pobytu w nowym społeczeństwie i znajomość jego języka, przyjmowanie miejscowych zwyczajów, świąt, czytelnictwo miejscowej literatury i prasy, kontakty z miejscową ludnością, przynależność do organizacji, posiadanie pracy.

Nowe społeczeństwo miejscem życia i znajomość jego języka

Znaczna część polskich emigrantów, w roku prowadzenia badań, mieszkała już stosunkowo długo w społeczeństwie osiedlenia, bo ponad 13 lat w Niemczech, USA i Francji. Natomiast w Wielkiej Brytanii większość stanowiły osoby, które zaledwie rok-dwa lata temu przybyły do Londynu i innych brytyjskich miast, ale w nowym dla siebie społeczeństwie radzą sobie zupełnie dobrze i na tyle zaznaczyli w nim swoją obecność, że politycy brytyjscy w wy-

borach parlamentarnych zabiegali o ich głosy. Są typowymi emigrantami zarobkowymi. Nie wiążą jeszcze swego życia na stałe z Wielką Brytanią, gdy tymczasem badane osoby w trzech pozostałych krajach taką postawę wykazują (tabela 7).

Tabela 7. Czas zamieszkiwania ludności polskiej w poszczególnych państwach

Od kiedy	Niemcy N=126	Francja N=312	USA N=90	Wielka Brytania N=102
Przed rokiem 1981	2,4	10,2	26,0	przed r. 2004: 14,7
Od 1981 do 1989	65,1	28,6	17,5	2004-5: 28,4
Od 1990	29,4	61,2	56,0	2006-7: 54,9
Bez odpowiedzi	3,1	1,0	0,5	2,0

Źródło: badania własne

By wejść w nowe społeczeństwo i poznawać jego kulturę trzeba znać jego język. Ułatwia on znalezienie dobrej pracy i załatwianie spraw w różnych urzędach i instytucjach, nawiązywanie kontaktów i budowanie dobrego sąsiedztwa. Język jest nieodzowny w poznawaniu lokalnych zwyczajów i cenionych w społeczeństwie wartości. Większość badanych osób nie ma problemu w porozumiewaniu się językiem społeczeństwa osiedlenia. Najsłabiej pod tym względem wypadają polscy emigranci w USA, spośród których 8% stwierdza, że nie zna angielskiego i we Francji, gdzie nieco częściej niż co trzecia badana osoba stwierdza, że słabo mówi po francusku (tabela 8).

Tabela 8. Własna ocena znajomości języka społeczeństwa zamieszkania

Jak ocenia Pan/i swoją zdolność porozumiewania się w języku kraju zamieszkiwania?	Państwa			
	Francja	Niemcy	USA	Wielka Brytania
Nie znam go	0	0	8,0	1,0
Słabo w nim mówię	34,1	15,9	29,0	17,6
Mówię w tym języku dość dobrze, ale mam problemy	12,7	31,7	19,0	38,2
Mówię dobrze w tym języku i nie mam problemów	53,2	52,4	44,0	43,2

Źródło: badania własne

Uczestnictwo w kulturze społeczeństwa zamieszkania

Znajomość i rozumienie kultury społeczeństwa osiedlenia się i uczestniczenie w niej, przynajmniej w podstawowym zakresie, jest jednym z warunków wejścia w nie. Ważnym źródłem tej znajomości są media elektroniczne, czasopisma i literatura. Z nich emigrant może dowiedzieć się o wydarzeniach,

osobach, wytworach kultury społeczeństwa zamieszkania, o cenionych w nim wartościach, normach, wzorach zachowań.

Niemal 1/3 badanych polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii, 39% w USA, 38,0% w Niemczech, 38,6% we Francji czyta książki w miejscowym języku. Prasę w tym języku czyta znacznie więcej: połowa polskich emigrantów w USA, ponad połowa (57,2%) we Francji, 62,8% w Wielkiej Brytanii, 77,8% w Niemczech. Czytają prasę ogólnokrajową i regionalną, bardziej ambitną, na przykład w Wielkiej Brytanii „The Times”, „Independent”, „The Guardian”, jak i tabloidy, na przykład w Niemczech „Bild Zeitung”.

Emigrant wchodzi w kulturę społeczeństwa osiedlenia poprzez przyswajanie miejscowych zwyczajów, obyczajów, świąt. Polscy emigranci przyjmują je bardzo ostrożnie. A jeżeli już, to najczęściej religijne. W Wielkiej Brytanii tylko 10,0% stwierdziło, że przyjęło jakieś święta i zwyczaje brytyjskie i pielęgnuje je w swojej rodzinie, w Niemczech 15,9%, we Francji 24,7%, najczęściej w USA, gdzie większość badanych Polaków (64%) przyjęła do swego życia i praktykuje amerykańskie zwyczaje i święta. Najczęściej jest to Święto Dziękczynienia (*Thanksgiving*). W tym dniu – w czwarty czwartek listopada – rodziny zasiadają do wspólnego posiłku, którego nieodłącznym elementem jest indyk, dziękują Bogu za błogosławieństwo i wszelką pomyślność, jakim je obdarzył w ciągu całego roku. Drugim świętem przyjmowanym przez polskich emigrantów w USA jest święto Niepodległości (*Independance Day*), 4 lipca. Obydwa święta wyrażą się zaznaczają się w życiu Amerykanów. Są one jednocześnie rodzinne i narodowe. Być może dlatego dość chętnie polscy emigranci je przyjmują, bo i polskie święta mają taki charakter.

Życie społeczno-organizacyjne

Emigranci na ogół nawiązują dość dobre kontakty z wybranymi osobami i rodzinami w nowym społeczeństwie. Są one dla nich przewodnikami i oparciem w wielu sytuacjach. Pomagają w załatwianiu różnych spraw, w znalezieniu mieszkania i pracy. Są to na ogół osoby i rodziny tej samej narodowości, które wcześniej przybyły lub szybciej i wszechstronniej weszły w nowe społeczeństwo. Pełnią one swoistego rodzaju rolę „odźwiernych” do niego. Ale o stopniu wejścia w nowe społeczeństwo bardziej decyduje uczestnictwo w życiu instytucjonalnym i publicznym tegoż społeczeństwa, co wyraża się przynależnością do organizacji i stowarzyszeń, posiadaniem stałej pracy i zajmowaniem kierowniczych stanowisk w miejscu pracy.

Najważniejszym czynnikiem stabilizującym emigranta w nowym społeczeństwie jest posiadanie stałej pracy. Przez nią uczestniczy on w życiu publicznym nowego społeczeństwa, ma ułatwioną drogę do instytucji państwo-

wych i społecznych. Pod tym względem najlepszą sytuację mają polscy emigranci w USA i Wielkiej Brytanii, znacznie gorszą we Francji i Niemczech (tabela 10).

Tabela 10. Praca zawodowa

„Czy ma Pan/Pani obecnie pracę?”	Państwa			
	Francja	Niemcy	USA	Wielka Brytania
Tak, czasową	33,7%	18,3	19,0	31,4
Tak, stałą	42,0	49,2	66,0	60,8
Nie mam pracy, zawodowo nie pracuję	15,7	11,1	4,0	7,8
Jestem na rencie, emeryturze	6,1	6,3	5,0	0
Brak odpowiedzi	2,6	4,0	6,0	0

Źródło: badania własne

Stosunkowo długi okres pobytu w nowym społeczeństwie i wcale niezła znajomość jego języka sprawiają, że ogromna większość badanych polskich emigrantów pracuje najczęściej z ludnością miejscową. Tych, których współpracownikami są rodacy, jest niewielki odsetek, najwyższy we Francji (tabela 11), co jest zrozumiałe przy słabej znajomości języka francuskiego przez co trzecią badaną osobę. Można jednak powiedzieć, że polska ludność w badanych krajach generalnie pracuje w kontekście niepolskim, najczęściej wśród tubylców.

Tabela 11. Narodowość współpracowników

Narodowość współpracowników osób badanych	
Niemcy	Francja
6,3 – przede wszystkim Polacy	17,5 – przede wszystkim Polacy
49,2 – przede wszystkim Niemcy	50,8 – przede wszystkim Francuzi
10,3 – przede wszystkim osoby różnych narodowości – Niemcy	4,2 – przede wszystkim osoby różnych narodowości – Francuzi
8,7 – przede wszystkim osoby różnych narodowości – Turcy	2,9 – przede wszystkim osoby różnych narodowości i osoby spoza Europy
7,9 – przede wszystkim osoby różnych narodowości – inni Europejczycy	7,1 – przede wszystkim osoby różnych narodowości – inni Europejczycy
Inni 17,6	18,0

Źródło: badania własne

Ważnym wskaźnikiem wejścia emigranta w nowe społeczeństwo jest jego uczestnictwo w życiu społeczno-organizacyjnym. Otóż skala przynależności polskich emigrantów do stowarzyszeń i organizacji we wszystkich krajach, w których przeprowadzono badania, jest niewielka. W Wielkiej Brytanii do

brytyjskich organizacji należy 4,8%, a do polskich w tym kraju działających – 2,0%; w Niemczech – 17,5%, z tego 7,1% do niemieckich, 6,3% do polsko-niemieckich, 4,8% do polskich, pozostali do innych; w USA – 19,0%, a spośród nich połowa należy do organizacji amerykańskich, 7,5% polsko-amerykańskich, pozostali do polskich i innych; we Francji 25,3%, w tym spośród nich 23,4% do francuskich, 49,3% do polskich i 27,3% do polsko-francuskich.

Z przeprowadzonej analizy wskaźników wejścia polskich emigrantów w społeczeństwo osiedlenia wynika, że jest ono słabego stopnia. Przede wszystkim nie uczestniczą oni w życiu instytucjonalnym i publicznym.

Trwałość etniczno-kulturowej tożsamości w nowym społeczeństwie-państwie

Emigranci różnymi drogami wchodzą w nowe dla siebie społeczeństwo. Jedną z nich jest ubieganie się o obywatelstwo państwa zamieszkania. Spośród przebadanych polskich emigrantów znaczny odsetek takowe posiada. Najwięcej w Niemczech, co jest zrozumiałe z tej racji, że wiele osób pochodząc ze Śląska lub Pomorza, chcąc sobie podwyższyć standard życia, zadeklarowało niemieckie pochodzenie i według prawa niemieckiego łatwo mogli uzyskać niemieckie obywatelstwo, ale ogromna większość z nich nie wyrzekła się obywatelstwa polskiego, mają podwójne – polskie i niemieckie (tabela 12).

Tabela 12. Posiadane obywatelstwo

Obywatelstwo	Kraj zamieszkiwania	
	Niemcy	Francja
Polskie	20,6	73,2
Państwa pobytu	15,9	7,1
Podwójne	63,5 polskie i niemieckie	19,7 polskie i francuskie

Źródło: badania własne

Polscy emigranci żyjąc względnie długo w nowym państwie i posiadając już jego obywatelstwo, w większości przypadków nadal deklarują polską przynależność narodową, zdecydowanie określając ją jako w pełni polską lub w większej części jako polską. Tylko 3 osoby spośród 126 badanych w Niemczech zadeklarowały, że w pełni czują się jako Niemcy i także tylko 3 osoby stwierdziły, że czują się w większej części jako Niemcy, ale też częściowo jako Polacy. Charakterystyczne, że deklaracje o posiadaniu podwójnej tożsamości, w tym samym stopniu polskiej co i społeczeństwa zamieszkania, występują

w niemal identycznym odsetku wśród badanych osób w Niemczech i we Francji, nieco częściej ten przypadek występuje w USA. A w Wielkiej Brytanii nie ma takich wcale. Tutaj polscy emigranci w zdecydowanej większości w pełni czują się Polakami i w niewielkim odsetku w większej części Polakami, ale także częściowo Brytyjczykami (tabela 13).

Tabela 13. Samookreślenie przynależności narodowej

„Kim się Pan/i czuje?”	Kraj zamieszkiwania			
	Niemcy	USA	Francja	Wielka Brytania
W pełni Polakiem/Polką	57,9	57,5	71,1	82,4
W większej części Polakiem/Polką, ale także częściowo	Niemcem Niemką 20,6	Amerykaninem Amerykanką 19,0	Francuzem Francuską 14,0	Brytyjczykiem Brytyjką 12,6
W tym samym stopniu Polakiem/Polką jak	Niemcem Niemką 8,7	Amerykaninem Amerykanką 14,0	Francuzem Francuską 6,8	Brytyjczykiem Brytyjką 0,0
W większej części Niemcem/Niemką// Amerykaninem/Amerykanką// Francuzem/Francuską// Brytyjczykiem/Brytyjką, ale częściowo także Polakiem/Polką	2,4	5,0	2,6	0,0
W pełni Niemcem/Niemką// Amerykaninem/Amerykanką// Francuzem/Francuską// Brytyjczykiem/Brytyjką	2,4	0,0	0,6	0,0
Trudno powiedzieć	7,1	0,0	4,2	5,0
Brak odpowiedzi	0,9	4,5	7,6	0,0

Źródło: badania własne

Według wypowiedzi badanych osób określenie ich przynależności narodowej przez osoby postronne dość często było niezgodne z ich własnymi odczuciami i zakwalifikowaniami. W przypadku badanych osób w Niemczech ta różnica wynosi 23,0 punkty procentowe, czyli prawie co czwarta osoba we własnej ocenie jest bardziej polską aniżeli widzą ją osoby postronne. W przypadku badanych w USA i Francji te rozbieżności są mniejsze, bo w skali od 7,5 do 6,4 punktów procentowych. Tylko w przypadku badanych osób w Wielkiej Brytanii występuje niemal idealna zgodność własnej oceny przynależności narodowej i oceny osób postronnych (tabela 14).

Tabela 14. Określenie przynależności narodowej przez osoby postronne

„Za kogo uważają Pana/nią w środowisku, w którym Pan/i żyje?”	Niemcy	USA	Francja	Wielka Brytania
W pełni jako Polaka/Polkę	34,9	50,0	64,7	83,2
W większej części jako Polaka/Polkę, ale w części także jako Niemca/Niemkę; Francuza/Francuzkę; Brytyjczyka/Brytyjkę	23,0	17,5	13,5	6,9
W takim samym stopniu jako Polaka/Polkę jak i Niemca/Niemkę; Francuza/Francuzkę; Brytyjczyka/Brytyjkę	12,7	17,5	8,3	3,0
W większej części jako Niemca/Niemkę; Francuza/Francuzkę; Brytyjczyka/Brytyjkę, ale w części także jako Polaka/Polkę	9,5	4,0	2,3	0,0
W pełni jako Niemca/Niemkę; Francuza/Francuzkę; Brytyjczyka/Brytyjkę	2,4	1,1	1,0	0,0
Trudno określić	17,5	19,9	10,2	6,9

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych osób, w podobnych odsetkach w Niemczech, USA i Francji, Polskę uważa za swoją ojczyznę, i jak to z innych odpowiedzi wynika, zarówno w sensie prywatnym jak i ideologicznym (w rozumieniu S. Ossowskiego). Taką deklarację najczęściej wypowiadają osoby mieszkające w Wielkiej Brytanii, bo stosunkowo krótko przebywają poza krajem (tabela 15).

Tabela 15. Wskazanie kraju jako swojej ojczyzny

„Który kraj uważa Pan/i za swoją ojczyznę?”	Kraj zamieszkania			
	Niemcy	USA	Francja	Wielka Brytania
Polskę	72,2	76,0	76,9	93,1
Kraj zamieszkania	7,1	10,0	5,6	2,0
Kraj pochodzenia i kraj zamieszkania	11,9	14,0	13,2	2,0
Śląsk	1,6	0,0	0,3	0,0
Europę	2,4	0	1,7 – inny	2,0 – świat
Trudno powiedzieć	4,8	0	2,3	0,9

Źródło: badania własne

Prezentowane powyżej dane wskazują, że choć polscy emigranci w badanych krajach mieszkają już stosunkowo długo, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii, choć większość ma stałą pracę, wielu ma obywatelstwo państwa zamieszkania, to krajem odniesienia nadal pozostaje dla nich Polska. Ich tożsamość ukształ-

towana w kraju, który opuścili, nadal trwa i pozostaje niezmieniona najczęściej w całości, a u niezbyt licznych w przeważającej części. Tych, którzy swoją tożsamość zmienili w większości jest tak niewielu, że można ich zaliczyć do wyjątków.

Zakończenie

Polscy emigranci wyraźnie są świadomi tego, do jakiej grupy etniczno-kulturowej należą i w jakim społeczeństwie żyją. Świadomość ta towarzyszy dwom procesom: procesowi kontynuacji polskiego dziedzictwa etniczno-kulturowego i procesowi wchodzenia w nowe społeczeństwo. Mają ojczyznę, z której wyszli i z którą nadal są związani. Mają też społeczeństwo i państwo, w którym się osiedlili, i które może stać się ojczyzną, ale raczej już nie ich, lecz ich dzieci i wnuków. Sami usiłują łączyć swoją polską ojczyznę z nowym społeczeństwem-państwem, co nie jest łatwe. Żyją więc niejako w dwóch światach: w sferze życia prywatnego, w dziedzinie symbolicznej, w domu, w miejscach kultu religijnego nadal są Polakami. Tu przede wszystkim wyrażają swoją tożsamość etniczno-kulturową. Natomiast w dziedzinie kultury bytu i kultury społecznej, w życiu publicznym starają się dostosowywać do społeczeństwa, w którym żyją. Trudno określić w jakim punkcie tego swoistego kontinuum tożsamości i procesu przystosowania znajdują się poszczególne jednostki, a tym bardziej cała polska społeczność emigrantów w poszczególnych krajach. Trudność tę mają osoby, których ta sprawa dotyczy, jak też badacze, którzy się nią zajmują. Poszukując odpowiedzi na ten problem, dotykamy tu wielu innych ważnych problemów. Oto niektóre z nich: czy polscy emigranci wchodząc w nowe społeczeństwo-państwo, stając się jego obywatelami i aktywnymi członkami muszą porzucić swoją ojczyznę, swoją kulturę, swoją polską tożsamość, czy też w ich osobistym życiu, w życiu ich dzieci i wnuków, może być ona nadal obecna? Czy proces wchodzenia w nowe społeczeństwo-państwo należy przyspieszać, czy też nie? Jak długo jednostki mogą żyć z obcą tożsamością w społeczeństwie, w którym mieszkają, kształcą się, pracują? Czy nie skutkuje to marginalizacją społeczną, polityczną, kulturalną? Czy emigranci, mający dzisiaj status grupy mniejszościowej i raczej zmarginalizowanej, mogą zmienić go na lepszy?

William James problemy te widzi konfliktowo. Twierdzi, że jednostka żyjąca w dwóch kulturach wyzbywa się stopniowo jednej, czyli swojej pierwotnej tożsamości kulturowej, a przyjmuje drugą, tożsamość etniczno-kulturową społeczeństwa, w którym żyje [James, 1929]. Robert Park z kolei utrzy-

muje, że ta sama jednostka może żyć i w pełni uczestniczyć w kilku grupach, a zatem i w wielu kulturach. Emigrant nie musi się wyzbywać swojej tożsamości etniczno-kulturowej osiedlając się i żyjąc w nowym społeczeństwie-państwie [Park, Miller, 1969]. Podobnego zdania jest Louis Wirth. Obserwując Żydów stwierdza, że potrafią oni jednocześnie zasymilować się ze społeczeństwem, w którym żyją, i różnić się od niego zachowując swoją tożsamość etniczno-kulturową [za: Glazer, 1975: 24]. To stanowisko jest dzisiaj na ogół przyjmowane. Na dużą skalę zjawisko takie występuje w społeczeństwach-państwach wielonarodowych, wieloetnicznych, wieloreligijnych. Jego świetny opis znajdujemy w pamiętniku Jerzego Stempowskiego (Paweł Hostowiec) pt. *Od Berdyczowa do Rzymu*. Opisuje w nim różnorodność tożsamości etniczno-kulturowej oraz jej zmianę na terenach wschodnich I i II Rzeczypospolitej Polskiej, gdzie osoby z różną tożsamością etniczno-kulturową żyły nie tylko w tej samej społeczności lokalnej, ale nawet w tej samej rodzinie [Stempowski, 1971: 18-19]. Realizacja takiej możliwości wiele zależy od koncepcji państwa, osób sprawujących w nim władzę i ideologów państwowości, od tego, czy bardziej dbają oni o państwo jako samoistny twór, czy o ludzi, którzy do niego należą i je tworzą. Dzisiaj zależy też dużo od edukacji szkolnej, bo jest bardzo rozbudowana i wydłużona w czasie. Jak najbardziej słusznie uważa i jednocześnie postuluje Jerzy Nikitorowicz, że w „programach szkolnych winny się znaleźć treści prezentujące odmienne grupy etniczne, kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności” [Nikitorowicz, 2001: 112]. Wieloaspektowy wysiłek w tym kierunku, by osoby z odmienną tożsamością etniczno-kulturową w nowym dla siebie społeczeństwie-państwie czuły się jak u siebie, jest dzisiaj konieczny, jeżeli uwzględni się rosnącą wciąż skalę migracji i kontaktów międzykulturowych.

Bibliografia

- Bartmiński J. (1996), *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, (w:) L. Dyczewski (red.), *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin.
- Dąbrowska A. (2000), *Rola polszczyzny w kształtowaniu tożsamości środowisk polonijnych*, (w:) T. Kostyro, T. Zgółka (red.), *Kultura wobec kręgów tożsamości*, Poznań – Wrocław.
- Dyczewski L. (1995), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin.
- Dyczewski L. (2009), *Język i tradycja istotnymi elementami pogranicza symboliczno-kulturowego*, (w:) T. Paleczny, M. Banaś (red.), *Dialog na pograniczach kultur i cywilizacji*, Kraków.
- Glazer N. (1975), *The Integration of Minorities from the Point of View of Social Sciences*, (in:) M.G. Eisenstadt, W. Kaltefleiter (hsrg), *Minoritäten in Ballungsräumen. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich*, Bonn.

- James W. (1929), *Varieties of Religions Experience*, New York.
- Lewowicki T., Urban J. (red.) (2004), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn – Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2001), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Park R., Miller H. (1969), *Old World Traits Transplanted*, New York.
- Quoted after N. Glazer, (1975), *The Integration of Minorities from the Point of View of Social Sciences*, (in:) M.G. Eisenstadt, W. Kaltefleiter (hsrg.), *Minoritäten in Ballungsräumen. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich*, Bonn.
- Smolicz J. (1988), *Tradition. Core Values and Intercultural Development In Plural Society*, "Ethnic and Racial Studies", No. 4.
- Smolicz J. (1994), *Język – przeszkoda czy pomost? Język i edukacja w Australii*, „Przegląd Polonijny” nr 4.
- Stempowski J. (1971), *Od Berdyczowa do Rzymu*, Paryż.

SUMMARY

**The identity of an emigrant in a new society – state:
between constancy and change**

An emigrant wants to enter a new society – state as soon as possible, and at the same time s/he maintains their own ethnical-cultural identity. Research conducted among emigrants from Poland in Germany, France, the USA and Great Britain in the years 2003-2007 with the use of the same questionnaire confirms this statement.

For Polish emigrants, even though they have been living outside their own country for a relatively long time, most of them having jobs, and many of them having the citizenship of the country they live in, Poland still remains the point of reference. Being conscious of which ethnical-cultural group they belong to, they try to combine their Polish homeland with the new society – state, which is not always easy. This is why, in a way, they live in two worlds: in their private lives, at home, in the religious cult-places, in the area of symbolic culture they remain Poles. However, in public life, in the area of the culture of being and of social culture, they try to adapt to the society they live in. It is difficult to define at which point of this peculiar continuum of identity and of the process of adaptation particular individuals are in particular societies, and the more so it is difficult with the whole Polish community of emigrants.

William James argues that an individual living in two cultures gradually disposes of one of them, that is his/her original cultural identity, and s/he adopts the other one, that is the ethnical-cultural identity of the community s/he lives in [James, 1929]. Robert Park thinks that the same individual may live and fully participate in several groups, and hence in more cultures than one. Thus an emigrant does not have to dispose of his/her ethnical-cultural identity when s/he settles and lives in a new society – state [Park, Miller, 1969]. Louis Wirth has a similar opinion. He states that Jews can at the same time assimilate into the society – state they live in, and differ from it, keeping their ethnical-cultural identity [*Quoted*, 1975: 24]. Today this position is generally accepted. Bi- or even multiculturalism existed on the eastern territories of Poland before World War II, as the ethnical and religious diversity was great there, even within one family [Stempowski, 1971: 18-19]. To a large extent, this depends on the conception of the society – state, on the people wielding power in it, on the ideologists of the state system, on whether they care about the state as an independent entity, or on the people who belong to the society – state country and constitute it, as well as on the school education that today is extended and prolonged.

WIOLETA DANILEWICZ
UNIwersytet w Białymstoku

TOŻSAMOŚĆ RODZINNA „PONAD GRANICAMI” W ŚWIELE KONCEPCJI TRANSNARODOWEJ PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ

Koncepcja transnarodowej przestrzeni społecznej

Współczesne przemieszczenia na całym świecie, także w Europie Środkowo-Wschodniej, zwykle mają charakter okresowy, cyrkulacyjny. Wytworzyła się m.in. w związku z tym transnarodowa przestrzeń społeczna (*transnational social space*) [Faist, 2000], na którą składają się podtrzymywane więzi o charakterze społecznym i symbolicznym. Według Thomasa Faista [Faist, 2006] pojęcia takie jak ponadnarodowa przestrzeń społeczna (*transnational social spaces*), międzynarodowe obszary społeczne (*transnational social fields*) lub ponadnarodowe formacje społeczne (*transnational social formations*) odnoszą się do zaistniałych więzi pomiędzy geograficznie mobilnymi osobami, sieciami i organizacjami przebiegającymi poprzez granice wielu państw. W niej mają miejsce także relacje i więzi rodzinne o ponadterytorialnym charakterze – odbywają się nie w miejscu (*place*), ale w przestrzeni (*space*). Transnarodowa przestrzeń społeczna rozszerza się ponad geograficzne granice, pomiędzy którymi migranci przemieszczają się.

Mozaikę przestrzeni transnarodowej tworzą według Faista [ibidem] cztery elementy, tj. małe grupy, w szczególności spokrewnione systemy; *issue networks*; transnarodowe wspólnoty oraz międzynarodowe organizacje.

1. Pierwsza grupa dotyczy przede wszystkim rodzin, których przedstawiciele wykonują pracę jako kontraktowi pracownicy (w kontekście migrantów zarobkowych) lub delegowani w ramach kontraktów przedsiębiorstw międzynarodowych. Klasycznym przykładem takich powiązań są rodziny transnarodowe, które utrzymują więzi ekonomiczne i emocjonalne, pomimo życia w różnych krajach.
2. Druga grupa dotyczy powiązań pomiędzy osobami i instytucjami opartymi na informacjach i usługach, które są wymieniane w związku z dąże-

niem do wspólnego celu. Są to więc powiązania wypracowane na drodze prawnej, ekonomicznej, naukowej. Odnoszą się także do sieci powiązań dotyczących zróżnicowanych kwestii społecznych, takich jak prawa człowieka, ochrona środowiska.

3. Ten typ transnarodowej społeczności zawiera ściśle zbiory i symboliczne więzi, charakteryzujące się wysokim stopniem bliskości, głębokością emocjonalną, moralną powinnością, a czasami nawet spójnością społeczną. Bliskość geograficzna nie jest – w tym kontekście – koniecznym kryterium istnienia „społeczności powinowactwa”. Najbardziej wyrażonym przykładem tej grupy powiązań transnarodowych są wspólnoty religijne i kościelne, diaspory.
4. Są to organizacje transnarodowe począwszy od mały grup na przykład rodzin transnarodowych z racji większego stopnia kontroli i koordynacji więzi społecznych i symbolicznych. Są to też organizacje transnarodowe wewnętrzne, pozarządowe, na przykład Czerwony Krzyż, Amnesty International, Green Peace oraz te, które mają siedzibę w jednym miejscu, lecz ze strefą wpływów poza granicami. Ich celem jest masowa mobilizacja, bez której nie mogłyby funkcjonować. Takie, transnarodowe przedsięwzięcia stanowią dalszy typ ponadgranicznych organizacji (i przestrzeni działań – dop. W.D.).

Cechami społeczności transnarodowej są: fizyczna mobilność, transfery ekonomiczne, kulturowe, społeczne. Charakteryzuje się funkcjonowaniem migrantów „tu i tam”, wielostronnymi kontaktami zarówno rodzinnymi, jak i coraz częściej zawodowymi i innymi. „Obywatele świata” to wprawdzie głównie migranci zarobkowi, ale też artyści, naukowcy, sportowcy, dyplomaci, studenci. To osoby, które coraz częściej posiadają podwójne obywatelstwo, prawa do głosowania, nieruchomości w różnych miejscach. Inni – tylko pracę poza granicami własnego kraju, która pozwala przetrwać ich rodzinom, konsumować lub inwestować w jej rozwój. W transnarodowej przestrzeni „sieci migracyjne funkcjonują ponad granicami państwowymi i wiążą ze sobą jednostki zamieszkujące w dwóch różnych krajach. Nie ulegają one rozerwaniu zaraz po osiedleniu się migranta w nowym miejscu. Wręcz przeciwnie, funkcjonują nadal i produkują społeczny kapitał migracyjny” [Praszałowicz, 2008: 54].

Transnarodową przestrzeń społeczną charakteryzują:

- więzi o charakterze społecznym i symbolicznym oraz ich treści;
- adaptacja i akceptacja życia w dwóch światach przy równoczesnej działalności na rzecz obu krajów [Portes, 1997];
- dynamika procesu, gdyż następuje w nim akumulacja różnych kapitałów i ich skutków;

- relacje i więzi rodzinne mające charakter ponadterytorialny – odbywają się nie w miejscu (*place*), ale w przestrzeni (*space*).
- konstruowanie tożsamości w oparciu o doświadczenia wynikające z funkcjonowania migrantów w więcej niż jednym kraju.

Transnarodowość traktuję jako proces, w ramach którego imigranci tworzą i podtrzymują zróżnicowane kontakty funkcjonując przynajmniej w dwóch krajach.

Zawężając omawianą problematykę do sytuacji rodzin rozłączonych z powodu migracji zagranicznych ich członków, należy zauważyć, że powiązania te są przyczyną aranżacji życia rodzinnego do warunków geograficznej rozłąki, tj. tworzenia rodzin transnarodowych. W rodzinach tych jeden rodzic, oboje, dorosłe dzieci oraz inni członkowie rodzin poszerzonych pracują za granicą, podczas gdy pozostali członkowie rodziny realizują jej funkcje oraz konsumują w kraju pochodzenia. Transnarodowość opiera się na połączeniach finansowych, opiekuńczych i emocjonalnych w bliższej i dalszej rodzinie.

Sądzę, że perspektywa transnarodowa pozwala szeroko potraktować doświadczenia indywidualne i rodzinne wynikające z przemieszczeń zagranicznych. Zważywszy na fakt coraz większej mobilności zagranicznej Polaków w prezentowanym szkicu zwracam uwagę na rodziny, które funkcjonują jako rodziny transnarodowe.

Wybrane przyczyny powstawania rodzin transnarodowych

Rodziny transnarodowe to takie, których prototypy poznajemy poprzez losy bohaterów pracy Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego *Chłop polski w Europie i w Ameryce* [Thomas, Znaniecki, 1976] wydanej w Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku. Rodziny, które ze względu na zewnętrzne okoliczności (przede wszystkim dzielącą je odległość, sporadyczny kontakt listowny) doświadczały wieloletniej rozłąki z bliskimi – rodzicami, dziećmi, rodzeństwem. Wiele z nich utrzymywało rodzinne więzi. Niektórzy migranci wracali, inni starali się sprowadzać członków rodziny do „nowego świata”, jeszcze inni porzucali je. Takie procesy mają miejsce także sto lat po ukazaniu się wspomnianej pracy. Najnowsze przemieszczenia mają wprawdzie różne przyczyny, lecz nadal w obliczu nierówności ekonomicznych, dominują migracje zarobkowe. I – w związku z nimi – kolejne rodziny doświadczają rozłąki. Rodziny te – geograficznie rozdzielone – traktuję jako przykład jednej z form życia rodzin w ponowoczesnym świecie.

Zjawisko transnarodowości nie jest nowe, w związku z czym rodziny transnarodowe istniały dużo wcześniej niż obecnie. Były powszechną formą utrzymania kontaktów rodzinnych przez tymczasowych imigrantów w różnych regionach świata.

Rodziny transnarodowe to takie, które doświadczają rozłąki migracyjnej, utrzymując więzi pomiędzy migrantami a członkami rodziny w kraju pochodzenia. Mają poczucie wspólnoty i wsparcia, a jej rozproszeni członkowie połączeni są w jednej społecznej przestrzeni poprzez emocjonalne i finansowe więzi. Siły, które je utrzymują jako całość są mocniejsze niż siły prawne i fizyczne, które rozdzielają jej członków [Herrera, 2001].

Powstawanie rodzin transnarodowych wynika, oczywiście, z procesów migracyjnych. Jednak w świetle badań, które zostały przeprowadzone wśród rodzin rozłączonych z powodu wyjazdów zagranicznych ich członków¹ oraz bogatej literatury migratologicznej wyróżniam powody, które są swoiste dla danej rodziny, regionu, kraju pochodzenia. Są to uwarunkowania, które wynikają z zewnętrznych, tj. pozarodzinnych procesów wspierających przemieszczenia zagraniczne oraz te, które mają związek z indywidualnymi doświadczeniami rodzin wynikającymi z migracji ich członków. Są to przyczyny zewnętrzne i wewnętrzne, wśród których wyróżniam:

1. Przyczyny zewnętrzne
 - globalne możliwości przemieszczeń;
 - tradycja migracyjna w Polsce;
 - utrwalanie się „kultury migracji”;
 - dążenie do dobrobytu i dobrostanu.
2. Przyczyny wewnętrzne
 - rodzinna tradycja migracyjna;
 - rodzinna orientacja migracyjna;
 - zarobkowa orientacja migracyjna bądź nałóg migracyjny;
 - migracja wpisana w biografię rodziny.

Procesy globalizacji spowodowały, że coraz mocniej doświadczamy kurczenia się przestrzeni. Otwierane są kolejne granice: międzypaństwowe, gospodarcze, komunikacyjne, wirtualne. Jeśli potraktujemy te zmiany w kategoriach konkretnego czasu społecznego, o którym pisze Immanuel Wallerstein [Wallerstein, 2007], to adekwatnie do niego można zauważyć tworzenie się przestrzeni społecznej, w której poruszamy się na miarę umiejętności, możliwości i potrzeb. Możliwości przemieszczeń oraz czynniki wypychające i przy-

¹ W prezentowanym szkicu opieram się na wynikach badań, które przeprowadziłam wśród rodzin doświadczających rozłąki spowodowanej migracją zagraniczną jej członków w regionie Polski północno – wschodniej w latach 2008/2009.

ciągające powodują, że coraz więcej osób staje się mieszkańcami świata. Jeszcze więcej zmienia miejsce zamieszkania z różnych powodów, głównie zarobkowych, ale też w związku z dążeniem do poprawy warunków życia, zdobycia kwalifikacji.

Na aktualny stosunek Polaków do zarobkowych przemieszczeń zagranicznych niewątpliwie wpłynęły doświadczenia historyczne w tej sferze. Wnikliwe analizy Williama I. Thomasa oraz Floriana Znanieckiego [Thomas, Znaniecki, 1976] z początku XX wieku, ale też inne, na przykład Krystyny Dudy-Dziewierz [Duda-Dziewierz, 1938] z okresu przedwojennego, Ryszarda Kantora [Kantor, 1990: 48] z drugiej połowy XX wieku to tylko nieliczne przykłady ukazywania tych powiązań.

„Emigracja sezonowa do Niemiec z roku na rok stawała się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Dosłownie, nie ma ani jednej rodziny, która by nie zachowała w pamięci wyjazdów do «Prus», przynajmniej jednego członka rodziny, jeśli nie kilku”, pisała Krystyna Zawistowicz-Adamska [Zawistowicz-Adamska, 1948, za: Kantor, 1990: 48], ukazując sezonową specyfikę wyjazdów (do Niemiec, Dani, Francji, Kanady, rzadziej – w obrębie Austro-Węgier w XIX wieku). Ale to, według tej autorki „Odkrycie Ameryki było rzeczywiście odkryciem nowego świata, a raczej nowych form życia. Inne warunki bytu, wyższa stopa życiowa, niewspółmiernie wyższa od tej, jakiej zaznali w Polsce, możliwość stosunkowo wysokich zarobków, dzięki którym można było w dość krótkim czasie pomnożyć swój majątek w kraju – wszystko to stwarzało potężny magnes dla poszukiwaczy lepszych warunków bytu” [ibidem].

Wyjazdy zagraniczne, zarówno te w przeszłości, jak i współcześnie, charakteryzowały się silnymi powiązaniem pomiędzy migrantami, tj. sieciami migranckimi. Podjęcie decyzji o migracji wynikało w przeszłości i obecnie z lokalnych tradycji migracyjnych. Powstały miejscowości migranckie, tj. takie, z których szczególnie intensywnie wyjeżdżano zarobkowo.

W niektórych rodzinach zamieszkujących w takim regionie można zauważyć zjawisko, które dostrzeżone zostało przez Douglasa Massey [Massey, 1987] wśród badanych migrantów w USA, a pochodzących z Meksyku oraz w Polsce przez m.in. Krystynę Romaniszyn [Romaniszyn, 2003]. Jest to utrwalanie się w tzw. **kultury migracji**, tj. zjawiska traktowania wyjazdu jako trwałego elementu życia poszczególnych osób, rodzin, środowisk. Taki sposób traktowania pracy poza granicami kraju pochodzenia także ma uwarunkowania historyczne. Rozszerzanie się zasięgu przestrzennego emigracji stawało się trwałym elementem społeczności doświadczających emigracji. „Emigracja została włączona do kompleksu zwyczajów wsi składających się na społeczną organizację wsi. Jeżdżono do Ameryki jak na jarmark, jak do Rzeszowa”, pisała Kry-

styna Duda-Dziewierz o przedwojennej mobilności mieszkańców Wielkopolski [Duda-Dziewierz, 1938: 52].

Zjawisko utrwalania się „kultury migracji” traktuję jako kolejną przyczynę migrowania i powstawania rodzin transnarodowych. Wyjazdy są akceptowane, tolerowane, uzasadnione w opinii najbliższego środowiska, a powtarzające się przemieszczenia w bliskim otoczeniu dają możliwość obserwowania sposobów radzenia sobie z konsekwencjami migracji przez inne rodziny, osoby; osuwają ewentualne zagrożenia.

Sądzę, że należy spojrzeć na jeszcze jedną przyczynę tworzenia się rodzin „pomiędzy granicami”. Jest to cecha, która towarzyszy ludzkości od jej zarania, choć obecnie jest coraz mocniej uświadamiana i wyraźniej nazywana. Wynika z konstatacji, którą artykułuje Paweł Boski [Boski, 2009] zauważając, że nie tylko poprawa jednostkowej (tutaj: rodzinnej) sytuacji materialnej warunkuje poprawę jakości życia. W przypadku wymienionych rodzin teza ta jest szczególnie uzasadniona, gdyż z jednej strony gromadzenie dochodów poza granicami Polski przez migranta może być bardziej intratne finansowo dla rodziny pozostającej w Polsce. Ale czy podniosą one jakość życia, zwłaszcza w obliczu przekazów płynących ze strony migrantów o innych warunkach życia poza granicami Polski? Ponownie powołam się na Pawła Boskiego, który pisze „jakość środowiska naturalnego (powietrza, wody), infrastruktury (stan dróg, transportu publicznego itp.), bezpieczeństwa publicznego, działania urzędów państwowych i usług (służba zdrowia, szkolnictwo), stabilnego systemu politycznego – wpływają na dobrostan wszystkich obywateli (...)” [ibidem]. W związku z tym przekaz płynący od migrantów (oparty na konkretnych wskaźnikach ekonomicznych i pozaekonomicznych) jest przyczyną podejmowanych decyzji o emigracji całych rodzin, która daje większe szanse (dla zainteresowanych) na wspomniany dobrobyt i dobrostan.

Wśród wewnętrznych powodów tworzenia się rodzin transnarodowych zauważam **rodzinną orientację migracyjną**. Dotyczy ona tych rodzin, w których przedstawiciele jednego lub kilku pokoleń wchodzących w skład rodziny poszerzonej wyjeżdżają za granicę w celach zarobkowych. Taką orientację budują m.in. **rodzinne tradycje migracyjne**. Jeśli za granicą przebywali rodzice (dziadkowie), migracja staje się elementem rodzinnej biografii. Migracyjne doświadczenia własnych bądź współmałżonka rodziców „osuwają” kolejne pokolenia z problemami migracji. Jeśli relacje pomiędzy tymi – najstarszymi migrantami – a ich małżonkami i dziećmi pozostały korzystne mimo najczęściej długotrwałej rozłąki, dają przykład sposobu na życie kolejnym pokoleniom. Bywa, że ci – rodzinni seniorzy migracyjni – stają się pionierami łańcucha migranckiego, który jest rozbudowywany poprzez wyjazdy kolejnych

osób. Z tym, że nie zawsze wyjeżdżają one w to samo miejsce. W rodzinach tych występuje wzór migracji jako sposób na poprawę sytuacji finansowej, jeśli taka konieczność występuje lub jako sposób zarobkowania.

Rozpatrując rolę środowiska macierzystego w podejmowaniu decyzji wyjazdowych odwołuję się do koncepcji **sieci migracyjnej**, **łańcucha migracyjnego** oraz **przekazu społecznego**, które wyjaśniają powody wyjazdów. Sieć migracyjna jest to zbiór takich powiązań, które łączą między sobą migrantów, byłych migrantów i nie-migrantów zarówno w kraju pochodzenia jak i w kraju przeznaczenia poprzez więzy pokrewieństwa, przyjaźni, wspólną ojczyznę. Bardziej adekwatny do poruszanego wątku jest termin „sieci powiązań migracyjnych” (*migration network*), które stanowią zbiór powiązań interpersonalnych, które łączą migrantów, byłych migrantów, nie-migrantów w kraju pochodzenia i w krajach docelowych za pomocą więzi społecznych [Massey, 1987].

Wprawdzie Izabela Grabowska-Lusińska i Marek Okólski [Grabowska-Lusińska, Okólski, 2009] zauważają, że zmniejszyła się rola rodzinnych sieci migrackich w generowaniu odpływu migrantów, gdyż coraz częściej oparte są one na powiązaniach koleżeńskich niż rodzinnych, to nadal są one wykorzystywane.

Pobyty za granicą bliskich osób, zwłaszcza członków rodziny, daje potencjalnym migrantom możliwość skorzystania z sieci migranckiej. Ale i wcześniej (przed ewentualnym wyjazdem) poprzez różne formy przekazu (opowiadania o codzienności, warunkach pracy i życia, zarobkach itp.) zachęca do powtórzenia takich wyborów. Przekaz, jaki płynie z obserwowania skutków przemieszczeń w życiu migrujących członków dalszej rodziny, znajomych, sąsiadów daje możliwość bilansowania skutków i prognozowania własnych szans. Członkowie rodziny – bliższej i dalszej tworzą sieci migranckie, które przede wszystkim są ważnym czynnikiem w podjęciu decyzji o zarobkowym wyjeździe za granicę. Powodują, że poszczególne osoby stają się elementami łańcucha migranckiego, który buduje „społeczność rodzinną” poza granicami Polski, a właściwie ponad granicami. Osoby te przemieszczają się w różne miejsca, z różnych powodów i na różne okresy. Powodują, że migracje także w ten sposób wpisują się w losy rodzin. Dają poczucie przynależności oraz „nieodchodzenia” od rodzinnej normy bądź „powtarzalności” rodzinnych losów, ścieżek.

Zjawiska te naświetlają drogę do powstawania wzoru migracji w obrębie jednego gospodarstwa domowego oraz jego utrwalania poprzez kolejne migracje (z czasem rozszerzaną również na inne gospodarstwa). Wskazują także, w przypadku osób objętych siecią, że migracja staje się bardziej normą niż wyjątkiem. Staje się sposobem na życie, zwłaszcza jeśli poszczególne osoby nie potrafią odnaleźć się w realiach kraju wysyłającego [Hooghe, 2008]. Jeśli

więc zasoby migracyjne (środki, jakimi dysponuje sieć społeczna migranta) będą pomocne w budowaniu możliwości wyjazdu, podjęcie decyzji o migracji przez kolejnych członków rodziny jest łatwiejsze.

Rodzinna orientacja migracyjna charakteryzuje się także przekonaniem o zaspokojeniu potrzeb finansowych rodzin poprzez pracę zarobkową za granicą. Przykładem są losy życiowe rodziny, których migracyjne ścieżki opisuje jeden z synów:

„Moja rodzina składa się z 6 osób. Tato ma 57 lat, mama 55, najstarszy brat 34, siostra 32, ja 24 i najmłodszy brat 21. Pierwsze migracje zaczynające się pod koniec lat – siedemdziesiątych były uwarunkowane względami ekonomicznymi. Jako pierwszy wyjechał tato. Dwa wyjazdy do USA w sumie 3 lata poza domem. W latach osiemdziesiątych pojawiły się również wyjazdy do pracy sezonowej w RFN. Oprócz nich kilkudniowe podróże do ZSRR i Węgier. Tak częste opuszczanie domu wiązało się ze zmianą podziału obowiązków oraz większymi trudnościami w wychowywaniu 4 dzieci. Relacje w rodzinie uległy poprawie, stały się bliższe i bardziej intensywne.

Po upadku komunizmu również w celach zarobkowych do USA wyjeżdżała najpierw siostra, po roku 2000 – mama i od 2004 na zmianę z tatą (...). Wyjazdy sezonowe do Niemiec odbywają się nieustannie od roku 1993. Od 2001 roku zaczęliśmy jeździć na zbiory razem, oprócz siostry. Ma to różnorodny wpływ na nasze postawy i przekonania. Wiele się nauczyliśmy.

W przeciągu 30 lat w mojej rodzinie miało miejsce ok. 60 wyjazdów zagranicznych, sezonowych i okresowych, nigdy jednak na stałe (...).”

Kolejną wewnątrzrodzinną przyczyną tworzenia się rodzin transnarodowych jest **zarobkowa orientacja migracyjna**. Polega na przekonaniu o możliwości realizacji konkretnego celu wymagającego nakładów finansowych właśnie poprzez pracę za granicą. Przekonanie takie wynika – po pierwsze – z przyzwyczajenia migrantów (bywa – całych rodzin) do materialnego zabezpieczenia rodziny poza granicami Polski. Migranci realizujący taką strategię nie mają stałej pracy w Polsce. Ukierunkowani są na nią poza granicami kraju, z której czerpią fundusze na czas pobytu w kraju. Po drugie, w rodzinach realizujących zagraniczną strategię zarobkową, niektóre osoby pracując w Polsce – okresowo podejmują pracę poza jej granicami w celu zdobycia funduszy na konkretny cel. Realizują typ migracji sezonowej lub okresowej. Ich cechą charakterystyczną jest przekonanie o możliwościach „godziwych zarobków” wyłącznie poza granicami Polski oraz brak negatywnych konsekwencji rodzinnych.

Orientacja migracyjna wynika z przekonania o satysfakcjonującej finansowo pracy (na miarę oczekiwań migrantów). Zaprezentowany przykład wska-

zuje także na brak umiejętności bądź chęci podjęcia decyzji o zaprzestaniu wyjazdów. Niektóre osoby nie potrafią podjąć decyzji o powrocie. Doświadczają uczuć, które wynikają z nałogu migracyjnego, a który charakteryzuje się brakiem umiejętności rezygnacji z wyjazdów lub zakończenia długotrwałego pobytu za granicą, pomimo zrealizowania wyznaczonych wcześniej celów. W niektórych rodzinach zjawiska te uzupełniają się; wynikają z siebie. Są przyczyną, bądź jedną z przyczyn powstania typu rodziny, której trwałym elementem życia od jej założenia są zarobkowe wyjazdy zagraniczne.

Niektórym rodzinom przemieszczenia towarzyszą od początku związku małżeńskiego. Rozłąka jest wpisana w ich biografię. Wyróżniam dwie grupy takich rodzin. Są to:

- rodziny, w których oboje małżonkowie migrowali od początku trwania małżeństwa;
- rodziny, w których już w chwili rozpoczęcia związku jedna ze stron wcześniej migrowała.

Na sposób funkcjonowania jednej z takich rodzin wskazuje następująca wypowiedź:

„W momencie poznania się, mąż pracował już za granicą. Nigdy nie przebywaliśmy ze sobą dłużej niż trzy miesiące. Mąż przyjeżdża na święta Bożego Narodzenia i przebywa z nami 4-5 tygodni. Następnie przyjeżdża na święta Wielkanocne na około 4 tygodnie. Znowu wyjazd na 6-9 tygodni do Niemiec. Okres wakacji 4-5 tygodni w Polsce. Pomiędzy urlopem letnim a świętami wraca do nas na około 2 tygodnie (...). Nie przeszkadza nam ta rozłąka. Nigdy nikt z rodziny by nie wyjechał gdyby bez żadnego kombinowania jedna osoba mogłaby zarobić przynajmniej 2 tys. złotych”.

Wypowiedź ta ukazując pozytywny obraz życia rodzinnego w warunkach „huśtawki” migracyjnej. Jednak nie wszystkie rodziny poradziły sobie funkcjonalnie i emocjonalnie z nieustanną zmiennością. Niektóre małżeństwa nie zdążyły poznać siebie; nie stworzyły klimatu rodziny i – sędzę – poczucia bycia jej członkiem. Rozpadły się. Nie włączam ich jednak do typów rodzin transnarodowych, gdyż ich definicyjnym wskaźnikiem jest utrzymywanie wspólnotowości rodzinnej. Rozpad ją wyklucza.

Prezentowana wypowiedź wskazuje także, że na kształtowanie się transnarodowych rodzin wpływ wywierają zróżnicowane okoliczności. Wynikają z usytuowania rodziny w konkretnym obszarze historycznym (np. poakcesyjne możliwości migrowania); w obszarze geograficznym (np. Podlasia, które przez poprzednie dziesięciolecia było jednym z czołowych rejonów wysyłających migrantów). Także w obszarze kultury migracyjnej, która pojawia się na skutek nasycenia środowiska lokalnego „doświadczeniami migracyjnymi”.

I wreszcie w obszarze rodzinnym i towarzyskim, który pełni rolę sieci migranckiej.

Typy rodzin funkcjonujących jako transnarodowa forma życia rodzinnego oraz ich cechy

Analizując powyżej zaprezentowane informacje można wyróżnić cechy ówczesnych i aktualnych migracji oraz rodzin, które są charakterystyczne dla nich bez względu na czas przemieszczeń. Świadczą o transnarodowym charakterze przemieszczeń i relacji osobowych bez względu na epokę historyczną.

Są to:

- dominacja ekonomicznych pobudek mobilności jako głównego czynnika wypychającego;
- atrakcyjność gospodarcza krajów przyjmujących jako czynnik przyciągający;
- okresowość przemieszczeń;
- utrzymywanie powiązań pomiędzy migrantami a członkami rodzin i społeczności lokalnej;
- dążenie migrantów do gromadzenia oszczędności w celu ich konsumpcji (w tym inwestycji) w kraju ojczystym;
- występowanie rodzinnej orientacji migracyjnej, tj. wpisanie migracji w życiorys rodziny;
- funkcjonowanie rodzin w obrębie migracyjnej sieci społecznej, zwłaszcza w regionach silnie wysyłających lub mających takie tradycje;
- elastyczność form życia rodzinnego (wynikająca na przykład z częstotliwości przyjazdów migrantów, typu migracji);
- poczucie silnego, emocjonalnego związku pomiędzy migrantami a rodziną;
- kreowanie własnych, indywidualnych sposobów na utrzymanie więzi rodzinnych.

Niektóre cechy, sądzę, nie wymagają komentarza. Na inne warto zwrócić szczególną uwagę. Jest to na przykład wypracowanie w tych rodzinach sposobów utrzymywania bliskości – które R. Salazar Parreñas określa jako metody osiągnięcia bliskości [Parreñas, 2001a; 2001b]. Migranci nie są wyłączeni z życia rodzinnego, gdyż podczas rozłąki utrzymują stały kontakt z dziećmi/rodziną. Sprzyjają temu: łatwość przemieszczeń przestrzennych, dostępna cena przejazdów autokarowych, biletów lotniczych. Jest to także kontakt pośredni, oparty na zróżnicowanych możliwościach porozumiewania się (sms, telefony, e-maile,

skype). Niektóre transnarodowe rodziny tworzą nowy – wirtualny świat porozumiewania się, a nawet organizacji życia rodzinnego.

Kolejną cechą jest elastyczność funkcjonowania rodziny. Elastyczność traktuję jako umiejętność dostosowania się do podjętej decyzji o migracji. Dotyczy umiejętności radzenia sobie z organizacją codzienności, wzajemnego wspierania się wszystkich członków rodziny. Cechą rodzin transnarodowych jest w związku z tym organizacja życia zgodnie z „nieobecny” rodzicem, którą jest m.in. dzielenie się z migrantem informacjami dotyczącymi codzienności, uwzględnianie jego opinii. Nauczyły się one więc radzić sobie w tej sytuacji poprzez stworzenie przede wszystkim silnego pomostu emocjonalnego pomiędzy granicami. Kreują własne, indywidualne sposoby utrzymania więzi rodzinnych. Opierają się na aktywności obu stron – migrantów i osób pozostających w Polsce – w utrzymaniu wspólnoty rodzinnej pomimo geograficznej odległości. Rodziny te potrafią stworzyć własną strategię życia, która przyczynia się do jej utrzymania jako wspólnoty. Przestrzenne rozdzielanie nie oznacza rozdzielania emocjonalnego. Wyjeżdżający rodzice nie rezygnują ze swoich rodzicielskich powinności, tylko nadają im nowy wymiar. Sprawują swoje role pomimo dzielącej odległości geograficznej, zapobiegając emocjonalnemu rozdzielaniu rodziny. Migranci podejmują próby konstruowania alternatywnych strategii rodzicielskich (macierzyńskich, ojcowskich) mimo że jest to proces pełen napięć, nie zawsze kończący się powodzeniem. Tak więc warto jeszcze raz podkreślić, że geograficzne oddalenie nie stanowi bariery w utrzymaniu spójności rodziny dla większości z nich.

Niewątpliwie zjawisko transnarodowości będzie nadal towarzyszyć coraz większej liczbie migrantów. Z całą pewnością dla wielu z nich, a także dla ich rodzin rozstanie okupione jest tęsknotą, poczuciem żalu wynikającego z konieczności rozstania. Jednak zaprezentowane, wybrane przykłady sposobów na utrzymanie tych rodzin jako wspólnoty rodzinnej wskazuje, że przestrzenne rozłąka przyczynia się do tworzenia nowych typów rodzin i owej tożsamości rodzinnej.

Bibliografia

- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Boyd M. (1989), *Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas*, "International Migration Review", 23(3).
- Bryceson D., Vuorela U. (2002), *The transnational family: New European frontiers and global networks*, Oxford, UK.

- Duda-Dziewierz K. (1938), *Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babi-cy powiatu rzeszowskiego*, Polski Instytut socjologiczny, Biblioteka Socjologiczna, t. 3, Warszawa – Poznań.
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. (2009), *Emigracja ostatnia?*, Warszawa.
- Faist T. (2000), *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Space*, Oxford.
- Faist T. (2006), *The Transnational Social Spaces of Migration*, Working Papers – Center on Migration, Citizenship and Development, Bielefeld, COMCAD, 10.
- Herrera Lima F. (2001), *Transnational Families*, (in:) L. Pries (ed.), *New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-first Century*, London.
- Hooghe M. et al. (2008), *Migration to European Countries: A Structural Explanation of Patterns, 1980-2004 (1)*, “The International Migration Review”, 42 (2).
- Kantor R. (1984), *Miejsce Chicago we współczesnych migracjach zarobkowych ludności parafii Zaborów (woj. Tarnów)*, „Przegląd Polonijny”, z. 3.
- Kantor R. (1990), *Między Zaborowem a Chicago. Kulturowe konsekwencje istnienia zbiorowości imigrantów z parafii zaborowskiej w Chicago i jej kontaktów z rodzinnymi wsiami*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Massey D. (1987), *The Ethnosurvey in Theory and Practice*, “International Migration Review”, 21(4).
- Massey D. (1999), *Why does immigration occur? A theoretical synthesis*, (in:) Ch. Hirschman, P. Kasinitz, J. de Wind (red.), *The Handbook of International Migration: The American Experience*, New York.
- Parreñas Salazar R. (2001a), *Mothering from a Distance: Emotions, Gender, and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families*, “Feminist Studies”, Vol. 27, No. 2 (Summer), <http://www.jstor.org/pss/3178765> [10.05.2010].
- Parreñas Salazar R. (2001b), *Servants of Globalization: Women, Migration, and Domestic Work*, Stanford.
- Portes A. (1997), *Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities*, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/papers/portes.pdf> [10.05.2010].
- Praszałowicz D. (2008), *Polskie studia na temat migracji kobiet: wybrane perspektywy teoretyczne i wyniki badań*, [w:] K. Slany (red.), *Migracje Kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Kraków.
- Romaniszyn K. (2003), *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Lublin.
- Thomas W., Znaniecki F. (1976), *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa.
- Wallerstein I. (2007), *Analiza systemów – światów. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Zawistowicz-Adamska K. (1948), *Spółeczność wiejska. Doświadczenia i i rozważania z badań terenowych w Zaborowie*, Łódź.
- Zontini E. (2006), *Italian families and social capital: Care provision in a transnational world*, “Community, Work and Family”, No. 9(3).

SUMMARY**Transnationality as a perspective on research
on family consequences of migration**

Contemporary mobility in the world is usually temporary, circulatory. Due to this fact, a transnational social space has been formed. The space is a composition of constantly sustained contacts of social and symbolic type. According to Thomas Faist, concepts such as transnational social spaces, transnational social fields or transnational social formations refer to the ties between geographically mobile people, nets and organizations placed across the borders of many countries. Within it, relations and transnational family ties occur – though not in place, but in space. Transnational social space goes beyond geographical boundaries, between which people migrate.

Within this space, there are to be found the families which are geographically separated because of foreign migration of their members.

I consider transnationality to be a process in which immigrants create and maintain diversified contacts while they function in at least two countries. In such families one or both parents, adult children as well as other members of extended families work abroad, while the remaining members of a family realize its functions and consume in their country of origin. A lot of families, consequently, function “beyond geographical boundaries”. I consider such families – physically separated – an example of one of the forms of family life in the postmodern world.

ALICJA HRUZD

WYDZIAŁ ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI W CIESZYNIE
UNIwersytet Śląski

RODZINA JAKO OBSZAR ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ

„Rodzina jest ogniwem i pomostem
wprowadzającym kolejne pokolenia do społeczeństwa
z jego kulturą, normami i wartościami” [Jordan, 2003: 11]

Wprowadzenie

Na przestrzeni dziejów rodzina – jej struktura, relacje międzypokoleniowe, układ ról i obowiązków poszczególnych członków rodziny – podlegała (i nadal podlega) nieustającej przemianie. Co ważne, zachodzące przeobrażenia cywilizacyjne nie naruszyły trwałości rodziny, jako podstawowej komórki społecznej [Jordan, ibidem]. Niezaprzeczalnie rodzina stanowiła i stanowi fundament i swoisty wzorzec ról, zachowań oraz postaw dla młodego pokolenia.

Zadania stojące przed rodziną takie jak: kontynuacja rodu, pomnażanie oraz utrzymywanie rodzinnych bogactw przez wiele stuleci determinowało jej funkcjonowanie [ibidem: 15-16]. Można więc stwierdzić, że rodzina stanowi stale zmieniającą się kategorię historyczną. Głównym nośnikiem zmian, które oddziałują na jej funkcjonowanie są procesy społeczne, a w szerszym ujęciu procesy ekonomiczno-społeczne i kulturowe, które zachodzą w ramach społeczeństwa [Tyska, 2002: 20].

Rozumienie rodziny jako zjawiska wielowymiarowego [de Barbaro, 1999: 5] stanowi podstawę do podjęcia rozważań w niniejszym opracowaniu. Przedmiotem prezentowanej pracy będą przeobrażenia zachodzące w rodzinie z perspektywy pedagogiki międzykulturowej. Ze względu na konieczność zawężenia obszernej problematyki przedstawię wybrane aspekty życia rodzinnego, które dzielę na dwa zasadnicze obszary – „tradycyjny”, którego tematyka obecna jest w pedagogice międzykulturowej od dawna, ale wciąż pozostaje aktualna i drugi obejmujący „nowe” zagadnienia, które obrazują zmiany zachodzące w życiu rodzinnym i społecznym.

Przedmiotem zainteresowań wskazanej dyscypliny, który zaliczam do pierwszej – tradycyjnej – grupy jest nabywanie tożsamości przez młode pokolenie oraz rodzina jako wartość oraz wartości przekazywane przez wszystkich członków w rodzinie. W drugiej części wskażę nowe wątki w zakresie badań nad rodziną w pedagogice międzykulturowej, do których zaliczam migracje zarobkowe na progu nowego tysiąclecia oraz znaczenie środków masowego komunikowania się w relacjach rodzinnych. Prezentowana problematyka będzie wprowadzeniem do szerszego tematu związanego z rodziną z perspektywy edukacji międzykulturowej.

Znaczenie rodziny w życiu kolejnych pokoleń

Siła i trwałość rodziny tkwi w procesie wprowadzenia jednostki w życie społeczne, czyli w procesie socjalizacji. Rodzina stanowi pierwszy, fundamentalny etap kształtowania „interakcji z innymi ludźmi w społecznym i kulturowym kontekście” [Turner, 1998: 85]. Dzięki licznym i zróżnicowanym kontaktom z innymi ludźmi (w gronie rodzinnym i pozarodzinnym) jednostka staje się kimś niepowtarzalnym i wyjątkowym [ibidem].

Socjalizacja w rodzinie „polega na kształtowaniu osobowości dziecka, przekazywaniu wzorów zachowań, poszukiwaniu wartości kulturowych i internalizowaniu przez dzieci norm społecznych, uznawanych i realizowanych w życiu wspólnoty rodzinnej” [Cudak, 2001: 276]. Rodzina jest dla dziecka swoistym drogowskazem na dalsze lata coraz bardziej samodzielnego życia.

Przeobrażenia społeczne, ekonomiczne, kulturowe, które bezpośrednio i pośrednio nas dotykają, a także ich konsekwencje – migracje społeczne, dynamiczny rozwój technologiczny, zwiększona mobilność ludności sprawiają, że daleki od tradycyjnego staje się współczesny model rodziny, a tym samym elementy tradycyjnego modelu rodziny ulegają przewartościowaniu. Możemy mówić o powstaniu nowego systemu organizacji i funkcjonowania rodziny [Cudak, 2009: 48].

Istotę życia rodzinnego uwzględniającą proces przemian w niej zachodzących charakteryzuje M. Mead, która wyróżniając trzy typy kultur – postfiguratywną, kofiguratywną i prefiguratywną – wyjaśnia zmiany zachodzące w rodzinie, przekaz umiejętności i określonych – właściwych danej grupie – sposobów zachowań w zależności od przyjętych w niej wzorców [Mead, 2000].

Autorka uchwyciła najważniejsze czynniki kierujące społeczeństwem w zależności od kultury jej członków. W pierwszej z nich – kulturze postfiguratywnej dzieci uczą się od rodziców. Pokolenie dziadków, rodziców i dzieci nie różni się znacząco od siebie, a wszelkie zmiany zachodzące w obrębie danej

społeczności pojawiają się wolno i są trudne do zauważenia. Jest to przykład kultury tradycyjnej. Przedstawiciele kultury kofiguracywnej – dzieci i ich rodzice – uczą się od swoich rówieśników. Rolą starszych przedstawicieli nadal pozostaje określanie granic zachodzących przemian. Jednak należy pamiętać, że dziadkowie reprezentują przeszłość, która wobec teraźniejszości młodych ludzi stanowi przepaść. Przyczyną powstającej przepaści mogą być nowinki technologiczne, które młodszy przyswajają, a starsi nie rozumieją, ale również wszelkiego rodzaju podboje, przesiedlenia, rewolucje, w których młodzi odnajdują się lepiej i szybciej, niż starsi przedstawiciele ich społeczności. W kulturze prefiguratywnej obserwujemy odwrócenie ról, to dorośli uczą się od dzieci. Ten typ kultury – jak wskazuje M. Mead – charakteryzuje rozłam międzypokoleniowy, wyobcowanie starszego i młodego pokolenia. Kultura prefiguratywna jest już dalece odległa od kultury postfiguratywnej [ibidem].

Trzy różnorodne koncepcje obrazują zmiany w relacjach rodzinnych w różnych kulturach na przestrzeni wielu dziesięcioleci. Autorka wskazuje tendencje, które pojawiają się wraz z rozwojem, wzmożonymi migracjami ludności, rewolucjami, czyli szeroko rozumianą zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Zaprezentowana koncepcja zmusza do refleksji – w którym miejscu znajduje się współczesna rodzina? Jakie jest jej znaczenie dla młodszego i starszego pokolenia?

Przemiany, których doświadcza rodzina oddziałują na relacje między jej członkami. „Współczesna rodzina jest nastawiona na jednostkę, na jej rozwój i wspomaganie tego rozwoju. Więzy rzeczowe, które przedtem scalały rodzinę, przestały być tym istotnym czynnikiem działającym na rzecz jej trwałości i podstawą funkcjonowania. (...) szczególnego znaczenia nabierają więzy osobowe, nastawione na kontakt z drugą osobą, na zaspokojenie emocjonalne i satysfakcję bycia w związku” [Kwak, 2009: 104].

Środowisko rodzinne stanowi złożoną strukturę, w której przeplatają się różnorodne układy (środowisko domowe dzieci, rodziców oraz członków dalszej rodziny) stanowiące bezpośredni wzorzec budowania relacji międzyosobowych w rodzinie i poza nią, kontaktów z dalszą rodziną, przyjmowanych i wyznawanych wartości, wchodzenia w rolę budowania nowej – własnej – rodziny [Kawula, 1999: 47-48].

W edukacji międzykulturowej szczególnego znaczenia nabiera fakt, że rodzina jest nośnikiem wartości i wzorów zachowań, stanowi pierwsze – wzorcowe – środowisko rozwoju młodego człowieka w społeczeństwie. To rodzina dziecka wskazuje powielany z pokolenia na pokolenie układ ról rodzinnych, przekazuje wiedzę o przeszłości – w ujęciu rodzinnym oraz globalnym i wreszcie przygotowuje do usamodzielnienia – „wyjścia z gniazda” i założenia własnej rodziny.

Rodzina z perspektywy pedagogiki międzykulturowej

Rodzina jest grupą pierwotną, w której dzieci i młodzież zdobywają podstawowe pojęcia z zakresu życia społecznego. W rodzinie kształtują się podstawy osobowości, postaw, dążeń, przekonań, a także pojęć etyczno-moralnych. W niej dokonuje się proces internalizacji wzorów, zachowań, postaw, przekonań, a także wartości [Jordan, 2003: 27]. Socjalizacja w rodzinie zachodzi dwójako – w sposób naturalny (poprzez cykl życia) i spontaniczny (poprzez pracę w gronie rodzinnym) [Tyska, 2002: 81].

Członkowie rodziny odpowiadają za kształtowanie tożsamości kolejnych pokoleń. Rodzina to „pierwsza w życiu dziecka mikrosocjalność (...), o której mówi się, że jest kolebką osobowości i chroni od procesu kulturowej bezdomności” [Suchodolska, 2000: 15].

Naturalne jest, że dorastający człowiek poszukuje odpowiedzi na pytania: kim jestem? Jaki jestem? Kształtowanie tożsamości rodzinnej jest procesem bezkrytycznej identyfikacji z rodziną „poprzez opanowanie języka «matczyngo», percepcję elementarnych wartości rodziny i kultury, w której jednostka funkcjonuje” [Nikitorowicz, 2001: 94]. Jest to pierwszy, wstępny etap budowania tożsamości, w którym najważniejszym procesem jest kształtowanie więzi emocjonalnej w relacjach dziecko-rodzic. Nabywanie tożsamości w rodzinie następuje bezkrytycznie, dziecko nie ma możliwości wyboru osób znaczących, automatycznie przyjmuje to, co oferuje mu rodzina. Jednocześnie pozwala stworzyć fundament do dalszej interpretacji wartości i wzorów prezentowanych przez inne grupy (rówieśnicze, lokalne) w procesie socjalizacji wtórnej, pozwalającej na zdobycie tożsamości z grupą lokalną i dalej – tożsamości grupowej [ibidem: 94-97].

Tożsamość rodzinna pozwala dziecku na formułowanie odpowiedzi na pytanie kim jestem – w zakresie wyznawanych wartości, norm, preferowanych stylów zachowań oraz wyznawanej religii. Na pytanie – jaki jestem – poszukujemy odpowiedzi przez całe życie wchodząc w złożone relacje z różnymi ludźmi i grupami.

W czasie przemian rodziny od modelu tradycyjnego do współczesnego, można zauważyć pewne tendencje. Rodzina nie stanowi *constans*, zmienia się, dostosowując się do otaczającej nas rzeczywistości.

Autorka – J.A. Pielkova podkreśla, że „(...) wychowanie w rodzinie sprawdza się z jednej strony do ukształtowania systemu wartości, a z drugiej pomaga w dążeniu jej członków do zachowania własnej tożsamości, odrębności, autonomii i podmiotowości” [Pielkova, 2009: 38].

Czy rodzina jest dla młodego pokolenia wartością? Można powiedzieć, że tak, aczkolwiek rola i znaczenie rodziny w oczach młodzieży zmieniło się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Osłabieniu uległ tradycyjny obraz rodziny – jako sformalizowanej instytucji życia społecznego. Podejście młodych ludzi do zawierania związków małżeńskich wyraźnie odbiega od tradycyjnego kształtu rodziny. Obecnie życie w związku nieformalnym-partnerskim jest czymś społecznie akceptowanym [Krzemińska-Woźniak, 2003: 340], a w niektórych kręgach preferowanym. Zakładanie rodziny przez młodych ludzi odbierane bywa (ale nie jest to reguła!) jako „koniec wolności” – tak ważnej dla nich wartości, stąd odkładanie tego na późniejszy czas, który oznacza zdobycie „odpowiedniego” wykształcenia, pracy pozwalającej na usamodzielnienie, mieszkania. Nie oznacza to, że rodzina sama w sobie nie jest dla młodych ludzi ważna! Wciąż stanowi istotny obszar przekazu wartości i jest dla nich swoistym punktem odniesienia [Grabowska, 2000: 173-174].

„Każda rodzina tworzy własny system wartości. Kształtują go małżonkowie zasadniczo w pierwszej fazie małżeństwa. Wartości akceptowane przez nich w tym czasie stają się zaczątkiem powstania między nimi więzi” [Pielkova, 2009: 38]. Drugi okres związany jest z przekazem przez rodziców systemu wartości i preferowanych norm etyczno-moralnych, a w miarę dorastania następuje także sytuacja odwrotna – dzieci kształtują hierarchię wartości swoich rodziców [Ogrodzka-Mazur, 2000: 144].

Istotną rolę w przekazie wartości w rodzinie pełnią relacje między dzieckiem a rodzicami – wzajemne zaufanie, szacunek itp. [ibidem]. „System wartości, z jakim styka się dziecko w rodzinie, stanowi dla niego ważny wzorzec i trwały punkt odniesienia i na nim buduje swój system norm i wartości” [ibidem: 145].

Aspekt kształtowania tożsamości dziecka i nabywania kompetencji aksjologicznych dziecka w rodzinie w okresie przeobrażeń i zmian społeczno-gospodarczych wciąż pozostaje ważnym i interesującym obszarem badań nad rodziną.

Przyszłość rodziny w edukacji międzykulturowej – wyzwania i zmagania

Chciałabym zaproponować spojrzenie na rodzinę z perspektywy tego, co nowe (lub w przypadku migracji zarobkowych – nasilone), ale jednocześnie coraz bardziej powszechne. W celu zilustrowania wskazanego wątku omówię tu dwa główne problemy – migracje zarobkowe i ich znaczenie dla współczesnej rodziny oraz znaczenie Internetu w procesie szeroko rozumianej socjalizacji.

Migracja nie jest zjawiskiem nowym, ale obecna jej skala i nasilenie po wstąpieniu w struktury Unii Europejskiej i otwarciu europejskich rynków pracy dla Polaków sprawiają, że zaczynamy poszukiwać przyczyn oraz szacować skutki masowych ruchów ludności.

Coraz rzadziej tematem tabu jest fakt, że „wstydliwym efektem ubocznym obecnej fali emigracyjnej jest osamotnienie dziesiątek tysięcy dzieci, które nie mieszczą się w planach rodziców i zostają w kraju. Ale i te wywiezione przechodzą traumę wykorzenienia. Emigracja rozrywa rodzinę. Zwłaszcza taką, która wcześniej była krucha” [Winnicka, 2007: 34].

Temat wyjazdów – głównie zarobkowych – rodziców i ich wpływu na dzieci i młodzież pozostającą w kraju podjął w swoich rozważaniach Z. Jasiński, który analizuje przyczyny wyjazdów, funkcjonowanie rozdzielonej rodziny oraz konsekwencje społeczno-pedagogiczne dotyczące dzieci [Jasiński, 2009: 43-59]. Rodzice rzadko występują do sądu o ustanowienie opieki dla dziecka na czas ich nieobecności [Zielińska, 2008]. Rozdzielenie rodziny wiąże się z realnym przeniesieniem opieki nad dzieckiem na dalszą rodzinę – najczęściej na dziadków, rodzeństwo, co nie sprzyja kształtowaniu prawidłowych wzorców i być może tu mają źródło dalsze problemy młodych ludzi. Jakie problemy? Przede wszystkim pojawiają się problemy szkolne – wychowawcze. Zachowanie dzieci i młodzieży stanowi mechanizm obronny – rozpaczliwe wołanie o to, że oni są – są tu i wymagają opieki teraz. Potrzebują miłości, opieki, a przede wszystkim obecności rodziców.

Rodzina jako wzorcowe środowisko życia młodego człowieka zostaje mocno nadszarpnięta w sytuacji rozłączenia rodziców, gdzie jedno pracuje poza granicami kraju – częściej ojciec [Walczak, 2008: 146], a drugie opiekuje się dzieckiem w Polsce. Funkcjonowanie w takiej rodzinie przypomina życie w rodzinie niepełnej, gdzie – zwłaszcza w okresie dorastania – poszukuje się wzoru ojca i matki, a nie jednego z nich [Leśniak, 2009: 129].

Trudno precyzyjnie określić skalę zjawiska emigracji zarobkowej początku XXI wieku, ale to, że stanowi ważny i aktualny temat obrazują losy pozostawionych w kraju dzieci, rozdzielonych małżeństw i słabnących więzi rodzinnych.

Z wyjazdami Polaków poza granice kraju wiąże się również inny obszar działań z zakresu edukacji międzykulturowej – polskie szkolnictwo na obczyźnie. Badania prowadzone w takich szkołach¹ są próbą odpowiedzi na następujące – przykładowe – pytania:

- motywacy uczęszczania do polskich szkół (dzieci i rodziców),
- tożsamość uczniów i rodziców uczniów polskich szkół na obczyźnie,

¹ Zagadnienie podejmowały m.in.: M.M. Urlińska, K. Kainacher.

- rola polskiej szkoły w życiu społeczności lokalnej poza granicami kraju,
- tradycja, kultura, historia, język ojczysty – szkoła jako źródło i przekaznik wiedzy.

Szkoła może skupiać osoby, które znalazły się w podobnej sytuacji. Może pomóc odnaleźć się poszczególnym członkom rodzin w nowej dla nich rzeczywistości społecznej. Szkołę można traktować jako miejsce integracji wszystkich członków rodziny, jako punkt wymiany doświadczeń i wsparcia w sytuacji akulturacji do nowego środowiska.

Kolejnym zagadnieniem, które chciałabym tutaj zasygnalizować jest rosnące znaczenie środków masowego przekazu w procesie socjalizacji młodego człowieka, a także podkreślenie roli Internetu w badaniach naukowych i informacji na temat międzykulturowości.

Internet stanowi bogate źródło informacji na każdy temat – nie odnoszę się tutaj do jakości wiadomości, które możemy tam znaleźć. Łatwość, szybkość i cena dostępu do Internetu sprawiają, że z jego zasobów korzysta coraz więcej osób i jednocześnie coraz młodszych osób.

Dzieci i młodzież coraz częściej traktują Internet jak:

- przyjaciela – portale społecznościowe, czaty, fora internetowe,
- nauczyciela – źródło informacji,
- rodzica – bo dzięki niemu poznaje świat, czuje się bezpiecznie (pozostając anonimowym), Internet „ma dla dziecka czas”.

Co ważne, Internetu nie można traktować tylko i wyłącznie w sposób pejoratywny, zwłaszcza w procesie edukacji i socjalizacji młodego pokolenia. Internet może stanowić cenną wskazówkę w pracy zawodowej nauczyciela oraz rodzica. W sieci mogą odnaleźć inspirację do prowadzenia działań w zakresie edukacji międzykulturowych (scenariusze zajęć, podstawowe informacje), a także czerpać z doświadczeń innych osób czy organizacji w obszarze poznawania innych kultur.

Przemysław P. Grzybowski twierdzi, że „dzięki rozwojowi technologii informatycznych i upowszechnieniu dostępu do Internetu doszło do niewątpliwie najbardziej spektakularnych przemian w propagowaniu idei międzykulturowości, współpracy partnerów realizujących projekty edukacji międzykulturowej czy podejmujących badania zjawisk wynikających ze zróżnicowania kulturowego” [Grzybowski, 2009: 299].

Internet sprzyja edukacji międzykulturowej, wprowadza zainteresowane osoby w zagadnienia międzykulturowości, usprawnia i inspiruje pracę nauczycieli, zrzesza pasjonatów, ułatwia dostęp do informacji (np. o nowych publikacjach z zakresu międzykulturowości, organizacjach pozarządowych czy projektach tematycznych).

Jakie znaczenie ma Internet w funkcjonowaniu współczesnej rodziny? W kontekście socjalizacji jednostki, a także zmiany wagi i jakości czynników socjalizacyjnych na korzyść środków masowego komunikowania – zdecydowanie rosnące! Zadaniem pedagogów jest troska o to, by nie było to jedyne i wiodące źródło kształtowania tożsamości i czerpania wiedzy o normach i rolach społecznych przez młodych ludzi. W zakresie edukacji dorosłych – należy zadbać o to, by nie czuli się odizolowani od Internetu, by go poznali i nauczyli się korzystać z niego. Reasumując można powiedzieć, że celem pedagoga jest kształtowanie zrównoważonych relacji dziecko-rodzic, których nie będzie wypierał ani zastępował Internet.

Podsumowanie

Rodzina była, jest i będzie ważnym obszarem zainteresowań nauk humanistycznych, swoistym punktem odniesienia do zmieniających się warunków i oczekiwań życia społecznego.

Na zakończenie chciałabym odwołać się do motta niniejszego opracowania, które głosi, że „rodzina jest ogniwem i pomostem wprowadzającym kolejne pokolenia do społeczeństwa z jego kulturą, normami i wartościami” [Jordan, 2003: 11]. Zaprezentowane słowa oddają znaczenie rodziny w życiu każdej jednostki, traktując ją jako pomost – drogę do poznania norm i wartości rodzinnych i ogólnospołecznych, ale również jako ogniwo – element jeden z wielu (obok szkoły, rówieśników czy mediów), którego pozycja w procesie socjalizacji jest niezaprzeczalna.

W niniejszym opracowaniu zaprezentowałam wybrane aspekty funkcjonowania rodziny z perspektywy edukacji międzykulturowej. Wśród „tradycyjnych” obszarów badań środowiska rodzinnego wyeksponowałam jego znaczenie w procesie socjalizacji jednostki i nabywania tożsamości w rodzinie, wskazałam również rodzinę jako wartość dla młodego pokolenia i wartości przekazywane potomstwu przez rodzinę.

Jako „nowe” obszary zainteresowań edukacji międzykulturowej uważam nową falę emigracji (zarobkowej) Polaków i jej oddziaływanie na więzi rodzinne i konsekwencje, jakie niesie rozdzielenie poszczególnych członków rodzin w kontekście pedagogicznym i społecznym. Zasygnalizowałam obszar szkolnictwa polskiego poza granicami kraju jako nieodłączny element migracji ludności. Podkreśliłam także rolę środków masowego przekazu na przykładzie Internetu w socjalizacji dzieci i młodzieży oraz w kontekście poszerzania wiedzy na temat międzykulturowości i życia w międzykulturowej rzeczywistości.

Zaprezentowane wątki nie wyczerpują wskazanego tematu, a jedynie sygnalizują przemiany, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie w aspekcie edukacji międzykulturowej i stanowią fragment ujęć i szerszych badań.

Bibliografia

- Cudak H. (2009), *Rodzina tradycyjna i jej przemiany*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(4)
- de Barbaro B. (red.) (1999), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków.
- Grabowska B. (2000), *Rodzina jako wartość uznawana przez młodzież na Pograniczu*, (w:) T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn.
- Grzybowski P.P. (2009), *Skok do Sieci – współczesny kontekst edukacji międzykulturowej*, (w:) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Jasiński Z. (2009), *Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wyjazdów zagranicznych rodziców do pracy (casus Śląska Opolskiego)*, (w:) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Jordan M. (2003), *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków.
- Kawula S. (1999), *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, (w:) S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Kwak A. (2009), *Rodzina w społeczeństwie – obraz przeszłości i teraźniejszości*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(4)
- Krzemińska-Woźniak I. (2003), *Rodzina jako wartość w opiniach młodzieży akademickiej*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa.
- Leśniak M. (2009), *Emigracja zarobkowa – rodzina polska w nowej rzeczywistości społeczno-wychowawczej*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(4)
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.) (2003), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.) (2000), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.) (2009), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołowska, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2001), *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Ogrodzka-Mazur E. (2000), *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego Pogranicza*, (w:) T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn.
- Pielkova J.A. (2009), *Wychowanie w rodzinie i jego wartość*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1 (4).

- Sołtysiak T., Karwowska M. (red.) (2001), *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Bydgoszcz.
- Suchodolska J. (2000), *Rodzinne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju tożsamości „podwojonej” i „rozproszonej” w sytuacji Pogranicza (na przykładzie pogranicza polsko-czeskiego)*, (w:) T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn – Warszawa.
- Turner J.H. (1998), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań.
- Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań.
- Walczak B. (2008), *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (29).
- Winnicka E. (2007), *Eurosieroty*, „Polityka”, nr 46.
- Zielińska A. (2008), *Pedagogiczno-prawne aspekty opieki nad dzieckiem w sytuacji wyjazdu rodziców do pracy za granicę*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (29).

SUMMARY**A family as an area of interest
of intercultural pedagogy**

A family constitutes an important area in humanistic studies (among others sociology, psychology, social politics and pedagogy). A family has rooted in the problematic that is dealt by intercultural pedagogy. It does not mean that its structure, role and functioning are not changeable. A family, from the traditional to contemporary model, adjusts to the requirements of the new today reality and society expectations in the individual and global aspect.

With reference to the interdisciplinary aspect of a family, the subsequent study presents the issue referring to the particular aspects of a family life. The discussed issues are connected with the family, which is put in two groups – traditional and the one that includes new obstacles and challenges – those which family members as well as specialists might cope with.

The first group deals with the acquisition of identity in a family and the analysis of a family as a value viewed by young people. It also captures the values that are transferred in a family in the multicultural relations.

The second group includes labor migrations on the verge of the 21st century – their causes and social-educational effects, as well as the influence of mass media on the functioning of a family.

Although all the previously mentioned aspects of a family life were and are still present in intercultural pedagogy, along with the changes in the society, technological progress, the increase of mobility and the opening of borders, there come new challenges for every member of a family.

Invariably, a family still seems to be a bridge connecting next generations and a sign post for young people who enter into a social life. Simultaneously, it is the first, but not the only one, link in the process of socialization of an individual.

This study is an introduction to wider researches on a family in the context of intercultural pedagogy.

Translated by Anna Kajstura

EWA DĄBROWA

URSZULA MARKOWSKA-MANISTA

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. M. GRZEGORZEWSKIEJ W WARSZAWIE

PROBLEMY AKULTURACJI MIGRANTÓW W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wstęp

Rozwój edukacji międzykulturowej, który nastąpił pod koniec XX wieku, stanowił próbę odpowiedzi na potrzeby demokratycznych, pluralistycznych społeczeństw, uwikłanych w gry zglobalizowanego świata. Spójna i, jak się wydawało, względnie niezmienna rzeczywistość została wielowarstwowo nasycona różnorodnością – narodową, etniczną, kulturową – oraz niestałością i nieprzewidywalnością, pogłębianą ciągłym przepływem idei, kapitału i ludzi. Mimo możliwości, jakie dostrzeżono w zachodzących zmianach (np. pozyskanie siły roboczej dla lokalnych i narodowych rynków pracy, ożywienie przyrostu demograficznego, stworzenie nowej jakości kultury), w ostatnim dziesięcioleciu obserwowany jest wyraźny wzrost niechęci wobec osób o innym pochodzeniu kulturowym i etnicznym, chętnie podtrzymywany przez decydentów – tak w Polsce, jak i za granicą. Głosy o „prawdziwych Polakach”, „silnej Polsce pozbawionej wpływów obcych”, „zagrożeniu polskości”, „wrogach Narodu Polskiego” ograniczają rolę członków społeczeństwa do „ochrony Polski i polskości” przed zniszczeniem ze strony niewidzialnych wrogów; jednocześnie zamykają przestrzeń dla uobecnienia się wszelkiej inności. Paradoksalnie retoryka ta wzmacniana jest w chwilach ważnych dla narodu, o czym świadczą głosy wznoszone po katastrofie lotniczej pod Smoleńskiem. Podział na prawdziwych i nieprawdziwych Polaków rozlewa się na społeczeństwo, budząc fobie, niechęć, lęk przed wszystkim, co wykracza poza swojskość¹. Postawy decydentów pozostają w sprzeczności z doświadczeniami części Polaków, którzy, tak na emigracji, jak i w Polsce, spotykają osoby odmienne kulturowo. Konstytuująca się w ten sposób, nieco schi-

¹ Warto podkreślić, że problem nie ogranicza się jedynie do Polski. Głosy nawołujące do zaostreżenia polityki emigracyjnej napływają z innych części Europy. Ich popularyzacji sprzyja kryzys ekonomiczny ostatnich dwóch lat.

zofreniczna rzeczywistość rodzi pytanie o możliwości rozwoju edukacji międzykulturowej w Polsce – na gruncie teorii i praktyki szkolnej i pozaszkolnej². Pytanie to jest o tyle trudne, że w dyskursie zachodnim coraz częściej podkreślana jest jej nieskuteczność w rozwiązywaniu problemów społeczeństw wielokulturowych. Tymczasem wzrost niechęci, a niekiedy wrogości między różnymi grupami kulturowymi powinien zachęcać do poszukiwania nowych formuł edukacyjnych³ lub do rekonstrukcji już istniejących. W Polsce, jak zauważył T. Lewowicki, nie „ma dobrego klimatu – edukacja wielo- i międzykulturowa nie znajduje poparcia. Staje się w istocie dodatkową (prywatną? lokalną?) pasją czy sprawą nauczycieli, rodziców, władz samorządowych, niektórych środowisk akademickich. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest już obserwowane słabnięcie studiów i badań w zakresie edukacji międzykulturowej. Następuje powrót do edukacji wielokulturowej, w której grupy mniejszościowe znowu koncentrują się na trwaniu własnej kultury. (...) Badacze znowu coraz bardziej skupiają się na wybranej kulturze, wybranej grupie mniejszościowej. Pole studiów, badań i praktyki oświatowej znowu uległo ograniczeniu, zubożeniu” [Lewowicki, 2006: 268].

Tymczasem w obliczu stopniowego napływu do Polski imigrantów zarobkowych, uchodźców, studentów zagranicznych oraz powrotu części Polaków z emigracji, rozwój edukacji międzykulturowej (czy nawet transkulturowej) jest koniecznością, przy czym priorytetowe powinno być stworzenie spójnej koncepcji, opartej na solidnych podstawach naukowych, całościowo ujmującej problem edukacji w świecie różnorodności, uzupełnianej o nowe i słabo rozpoznane wątki (istotne jednakże w perspektywie realizacji celów edukacyjnych: kształtowania postaw otwartości wobec świata, porozumienia między osobami o różnym pochodzeniu i tradycji, zaangażowania na rzecz pokoju i poszanowania wobec różnych systemów wartości i stylów życia⁴). Koncepc-

² Edukacja międzykulturowa w nurcie nieformalnym, za sprawą organizacji pozarządowych, miewa się całkiem dobrze, o czym świadczą licznie podejmowane inicjatywy (pewną bolączką jest niewątpliwie to, że dotyczą one głównie dużych miast). Nieco inaczej przedstawia się stan edukacji międzykulturowej w systemie formalnym. Choć można tu mówić o powolnym przebudzeniu, to jest ono raczej przypadkowe, bez spójnej wizji. Zaistniały stan jest o tyle niebezpieczny, że ignoruje doświadczenia krajów Europy Zachodniej, również negatywne, jak na przykład wystąpienia młodzieży pochodzenia migranckiego na przedmieściach francuskich miast. Dziś należy apelować o edukację międzykulturową, by uniknąć zamieszek ulicznych, aktów agresji na tle narodowościowym, etnicznym czy religijnym, nasilenia się nacjonalizmu i terroryzmu.

³ W dyskursie pedagogicznym obok edukacji międzykulturowej i wielokulturowej coraz wyraźniej pojawia się edukacja transkulturowa.

⁴ Według K. Błeszyńskiej edukacji międzykulturowej towarzyszy spór o jej status teoretyczny, misję czy rozwiązania praktyczne, który sprawia, że dyscyplina ta „wydaje się nieokreślona”.

cja owa może, czy wręcz powinna wyrastać z dotychczasowego dorobku polskiego i zagranicznego.

Edukacja międzykulturowa, według T. Lewowickiego, „sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnic kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. (...) Edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób” [Lewowicki, 2006: 17]. Tym samym jest procesem, który wiąże się ze wspieraniem jednostki i grup w koncyliacyjnym porozumieniu tożsamości kulturowej własnej z wizjami świata reprezentowanymi przez Innych. Wiodącą rolę odgrywa tu nieredukowalna różnica – źródło identyfikacji własnej tożsamości kulturowej i tożsamości innych. Jerzy Nikitorowicz stwierdza, że edukacja międzykulturowa, broniąc człowieka przed zagubieniem i uprzedmiotowieniem w makroświecie, zdominowanym przez procesy globalizacyjne, powinna zwracać uwagę na mikroświat, z którego jednostka wyrasta i który stanowi ważny etap w introcepcji wartości oraz w kształtowaniu tożsamości [Nikitorowicz, 2009b: 283]. Istotą jej powinien być dialog kultur, ochrona przed uniformizacją oraz przed lokalnym egocentryzmem [ibidem]. Niewątpliwie są to trudne i wymagające wysiłku zadania, ale istotne w dobie multiplikacji codziennych spotkań z odmiennością kulturową, która z jednej strony budzi fascynację, z drugiej zaś wzmaga niepokój, lęk czy nienawiść⁵.

Kluczowym zadaniem tak rozumianej edukacji jest wzbogacanie wiedzy o własnej kulturze i kulturze Innych; rozwijanie kompetencji międzykulturowych w zakresie komunikacji, rozwiązywania konfliktów, współpracy, przewidywania i odpowiadania na wyzwania czasu-przestrzeni-miejsca; kształtowanie postawy otwartości, szacunku, gotowości do poznawania Siebie, Innego, Obcego; rozpatrywanie rzeczywistości jako zmiennej, podlegającej uzgodnieniom.

na pod względem statusu, struktury teoretycznej i przyjętej metodologii” [zob.: Błęszyńska, 2008: 198].

⁵ Ataki na osoby odmienne kulturowo mają miejsce zarówno w Europie, jak i poza kontynentem europejskim. Podżeganie do nienawiści i organizowanie ataków łączone było do niedawna z aktywnością ugrupowań nacjonalistycznych. Stopniowo staje się jednak udziałem osób i grup niezwiązanych z żadnymi ugrupowaniami, dla których Inny kulturowo stanowi potencjalne zagrożenie nie tyle w sferze zachowania kultury, ile w sferze ekonomicznej egzystencji. W ostatnim okresie najbardziej dramatyczny przebieg mają ataki na imigrantów w Republice Południowej Afryki, pochodzących z Zimbabwe, Mozambiku, Malawi i innych krajów afrykańskich, oraz na potomków białych osadników. W Polsce można również przywołać przypadki ataków, m.in. na Czechenów i Afrykanów w Białymstoku, Raciborzu, Warszawie.

Akulturacja w perspektywie pedagogicznej

Analiza koncepcji edukacji międzykulturowej w Polsce, jak już wcześniej zaznaczono, wskazuje na nieobecność licznych wątków dotyczących rzeczywistej sytuacji i potrzeb migrantów, problemów integracji, relacji ze społeczeństwem przyjmującym. Nieobecne w refleksji pedagogicznej są kwestie dotyczące akulturacji osób odmiennych kulturowo, w tym cudzoziemców (uchodźców, imigrantów, studentów zagranicznych)⁶, którzy stanowią o bogactwie kulturowym kraju. Brakuje również badań naukowych, w których podejmowana byłaby – w ujęciu dyscyplinarnym i interdyscyplinarnym – problematyka akulturacji Innych i Obcych. Poza pedagogiką wątki te obecne są jedynie w refleksji wąskiej grupy badaczy (socjologów, antropologów, psychologów) i dotyczą wybranych społeczności, m.in.: mniejszości afrykańskiej, wietnamskiej i czeczeńskiej oraz repatriantów z Kazachstanu. Prowadzone są one nierzadko przy okazji realizacji projektów organizacji pozarządowych, jak na przykład: „Badania opinii publicznej na rzecz integracji obywateli państw afrykańskich w Polsce” (Fundacja Afryka.org), „Badania czynników regulujących poziom integracji osób z krajów arabskich i afrykańskich” (Fundacja dla Somalii). Ważnym przedsięwzięciem w tym obszarze są badania społeczności cudzoziemskich w Warszawie, odbywające się regularnie co 2 lata, które dotyczą sytuacji bytowej, stylu życia, tożsamości narodowej i religijnej, planów na przyszłość. Na ich podstawie (oraz na podstawie analizy „dobrych praktyk”) opracowywane są programy wsparcia i przeciwdziałania gettyzacji dla środowisk cudzoziemskich oraz uaktualniana jest polityka integracyjna miasta⁷.

Programy i projekty na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych, migrantów zarobkowych, uchodźców i innych grup wskazują, że w Polsce następuje wzrost świadomości społecznej o kulturowo Innym. Nie oznacza to jednak zmiany w podejściu naukowo-badawczym, w którym to kwestie akulturacji stanowią nowy, słabo eksplorowany obszar problemowy. Zaistniały stan przedkłada się na praktykę edukacyjną. Mimo pozytywnych zmian, jakie dokonują się – tak w edukacji formalnej, jak i nieformalnej – akulturacja pozostaje wąt-

⁶ Jednym z nielicznych przykładów są badania przeprowadzone w ramach projektu „Kim jestem?” Stowarzyszenia Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń” pod kierunkiem Ewy Grabowskiej – psycholożki międzykulturowej w Warszawie w 2010 roku. Badania w tym samym okresie w środowisku wietnamskim i osób z byłego Związku Radzieckiego na terenie Warszawy przeprowadził prof. Paweł Boski.

⁷ Dokument roboczy niepublikowany: *Warszawska polityka międzykulturowa. Różnorodność kulturowa i dbałość o dialog międzykulturowy. Stan z dn. 25.06.2010.*

kiem pobocznym, ustępującym miejsca doraźnym potrzebom i problemom historycznie powiązanych z Polską grup mniejszościowych⁸.

Termin akulturacja został wprowadzony do nauki u schyłku XIX wieku i oznaczał zapożyczenie kulturowe. Według współczesnych definicji można przyjąć, że akulturacja jest procesem, który następuje w wyniku wchodzenia grup osób pochodzących z różnych kultur w długotrwały i bezpośredni kontakt. Jego rezultatem jest zmiana w oryginalnej kulturze przedstawicieli jednej lub obu grup⁹. Można przyjąć, że jest to sytuacja, w której osoba wywodząca się z danego kręgu kulturowego znalazła się w kręgu oddziaływań innej kultury wiodących do zmian adaptacyjnych. Warto zatem uczynić tu kluczowe zastrzeżenie: akulturacja nie musi dokonać się podczas podróży zagranicznych i akulturacja jest możliwa bez opuszczania kraju – dokonuje się w spotkaniach bezpośrednich i pośrednich z odmiennością kulturową. Jak zauważa H. Malewska-Peyre, przebieg jej wymaga od jednostki odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: „– Czy chcę zachować swoją tożsamość i rodzimą kulturę? Czy należy utrzymywać kontakty z członkami społeczeństwa kraju, którego kultura dominuje i uczestniczyć w ich życiu?” [Malewska-Peyre, 2009: 260]. Odpowiedź na owe pytania wyznacza zakres akulturacji, a tym samym miejsce jednostki w społeczeństwie – aktywny udział (asymilacja i integracja) lub izolację (separacja i marginalizacja) [Boski, 2009: 533-534].

Badania nad imigrantami wskazały, że próbując zaadaptować się w nowych warunkach, zmuszeni są do zmierzenia się z koniecznością poznania obyczajów, norm i zasad społecznych, języka, i jednoczesnego zachowania elementów kultury rodzimej. Przy czym, jak podkreśla Andrzej Kapiszewski, obok **akulturacji koniecznej** – wymuszonej, istnieje akulturacja wskazana, obejmującą przyjęcie elementów jedynie najbardziej korzystnych dla lepszej adaptacji, i **akulturacja pełna**, związana z przyjęciem nowych norm i wartości. Ostatni typ akulturacji należy odrzucić ze względów pragmatycznych.

Badania poświęcone akulturacji pozwalają zauważyć, iż tak rozumiana wiąże się z asymilacją, a więc z przyjęciem wartości grupy większościowej przy jednoczesnym porzuceniu własnych wartości, tradycji, obyczajów. Znacznie bardziej pożądana jest integracja, łącząca różne spojrzenia na świat i tradycje.

⁸ Na akulturację w swoich ostatnich pracach zwraca uwagę J. Nikitorowicz. Według niego akulturacja stanowi źródło rozbudowywania repertuaru kulturowego, jakim dysponuje jednostka [zob.: Nikitorowicz, 2009a: 15-25 : 2009b].

⁹ W psychologii najczęściej wskazuje się akulturację psychologiczną. Według Berry'ego odnosi się ona „do zmian w jednostce, która uczestniczy w sytuacji kontaktu kulturowego, idzie tu o osobę, na którą bezpośrednio oddziałuje wpływ zewnętrznej kultury oraz zmiany w kulturze, której jest uczestnikiem” [za: Boski, 2009: 505].

Ponadto, warto zauważyć, że pełna akulturacja z reguły zachodzi dopiero u kolejnych generacji „obcych”. Pozwala ona na to, by społeczeństwo kraju osiedlenia uznało jednostkę za „swoją”. Przy czym nie jest zjawiskiem powszechnym, czego przykładem są Niemcy, gdzie trzecie pokolenie Turków wykazuje niższy poziom akulturacji niż miało to miejsce w pokoleniu rodziców i dzieci. „Emigracja jest związana z ryzykiem i napięciem. Badania Aroian i współpracowników (2003) potwierdzają tezę, że napięcia są skorelowane z trudnościami integracyjnymi, adaptacją do nowego środowiska językowego i kulturowego. W innych badaniach Aroian (1993) przedstawia i opisuje dodatkowe trudności, napotykane przez osoby bez legalnego statusu. Imigranci mają spore kłopoty z wykonaniem zawodu lub pracy w nowych warunkach, albo uczeniem się nowych zawodów, zatrudnieniem w branży niepowiązanej z kwalifikacjami i wykształceniem. Ryzyko wzrasta wraz z pojawieniem się nieprzewidywalności sytuacji, brakiem wiedzy na temat prawnej strony oraz kultury i tradycji nowego państwa. Umiejętność reagowania na wydarzenia nieprzewidywalne ze względu na poprzednie doświadczenia i oczekiwania wykształcone w innej kulturze, w kraju o innej historii jest bardzo ważne dla adaptacji imigranta” [Matsumoto, Juang, 2007: 438]. Sytuacja spotkania z odmiennością kulturową może zatem wywoływać zaburzenia lękowe, depresję czy dolegliwości psychosomatyczne, przy czym poziom zaburzeń wyznaczany jest poziomem integracji – przyjmuje się, że im jest on niższy, tym silniejsze pojawiają się u jednostki objawy zaburzeń. Wbrew założeniom z lat pięćdziesiątych XX wieku, badania J. Berry’ego (1987), R. Nguyen (1999) i innych dowiodły, że zaburzenia mają swoje źródła w wielu przyczynach, m.in.: w poziomie tolerancji społeczeństwa na różnorodność, możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, istnieniu sieci wsparcia [ibidem: 438-439].

Akultuacja jest zjawiskiem niezwykle istotnym w kontekście napięć, jakie rodzą się w społeczeństwach wielokulturowych. Jak wynika z *Indeksu Polityki Integracji Migrantów* proces ten przebiega nierównomiernie w poszczególnych krajach i grupach, co jest wypadkową dostępu do rynku pracy, możliwością łączenia rodzin, możliwością pozostania i legalizacją pobytu, udziałem w życiu politycznym, dostępem do obywatelstwa i działaniami antydyskryminacyjnymi¹⁰. Wszystkie te elementy wpisują się tak w politykę państwa, jak i otwartość społeczeństwa na różnorodność, która powinna być kształtowana w procesie wychowania i kształcenia.

¹⁰ Wśród krajów objętych Indeksem, najlepiej zostały ocenione: Szwecja, Portugalia, Belgia, Holandia, Finlandia, Kanada [zob.: Niessen, Huddleston, Citron, 2007].

Analizy procesu akulturacji wskazują, że przebiega on na dwóch poziomach: indywidualnym i społecznym. W pierwszym wiąże się z przyswajaniem norm, zasad i uzgadnianiem ich z własnym systemem aksjo-normatywnym, nauką języka, w drugim – z wchodzeniem w życie społeczne. W tym kontekście stanowi znaczące wyzwanie edukacyjne – będzie rozstrzygało o zadowoleniu, czy wręcz szczęśliwości jednostki oraz o jej społecznym funkcjonowaniu, a w konsekwencji o funkcjonowaniu całego społeczeństwa.

Akulturacja migrantów jako wyzwanie edukacji międzykulturowej

W związku z nieobecnością problematyki akulturacji migrantów w obszarze polskiej edukacji międzykulturowej, w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie podjęte zostały badania nakierowane na wybrane aspekty akulturacji Inných kulturowo w polskim społeczeństwie. Badania o charakterze jakościowym prowadzone są od listopada 2009 w ramach przedmiotu fakultatywnego „Edukacja międzykulturowa” na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych. Zostały one oparte na wywiadach z ukierunkowanymi dyspozycjami dotyczącymi pięciu obszarów problemowych: **identyfikacji z kulturą polską, identyfikacji z kulturą własną, funkcjonowania w społeczeństwie polskim, możliwości i obszarów wsparcia w integracji, problemów z integracją (wymiar edukacyjny, socjalny, prawny)**. W badaniach uczestniczyło dotychczas 55 imigrantów – kobiet i mężczyzn w różnej sytuacji życiowej (i o różnym statusie społeczno-ekonomicznym). Respondenci i respondentki byli w wieku od 20 do 50 lat i zamieszkiwali w Warszawie oraz w miejscowościach przylegających do Warszawy. Badania miały charakter pilotażowy. Zgromadzony materiał badawczy ukazuje pewne prawidłowości i nie może stanowić podstawy do formułowania ogólnych wniosków. Jednakże może stać się inspiracją dla dalszych eksploracji w tym obszarze problemowym.

Identyfikacja z kulturą własną i z kulturą polską

Spotkanie z odmiennością kulturową stawia jednostkę przed koniecznością udzielenia odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: w jakim stopniu chcę ją poznać i przyjąć? Czy konieczne jest porzucenie własnej kultury? Charakter odpowiedzi determinuje poziom identyfikacji z kulturami, ostatecznie zaś rozstrzyga o przebiegu procesu akulturacji. W przeprowadzonych badaniach

respondenci wielokrotnie akcentowali wprost więzi z Polską. Część z respondentek i respondentów swoje związki z Polską podkreślała przez zastosowanie zabiegu językowego polegającego na porzuceniu rozgraniczenia kraju pochodzenia od kraju przyjmującego i używanie określenia „u nas” lub określania ojczyzna w znaczeniu tu (obecnie) i w znaczeniu tam (kiedyś). Imigranci podkreślają: „Było trudno na początku, ale znając trzy języki i wrodzony talent poszło nieźle. (...) Mieszkając w Gruzji, musiałem znać trzy języki: rosyjski, gruziński i ormiański. Oczywiście, że tak (spotkał się z atakami agresji). Bardzo wiele razy. Są różni ludzie, jedni mądrzy inni głupi. To było dawno, teraz już potrafię sobie radzić w takich sytuacjach. Kocham swój naród, ale teraz żyję w Polsce tu mam rodzinę, żonę, dzieci i czuję, że jestem Polakiem, dlatego nie zwracam uwagi na podszczypliwość niektórych ludzi” (Gruzin, 45 lat).

Część wypowiedzi wskazuje na identyfikację z dwiema i więcej kulturami, wzmacnianą sentymentalnymi wspomnieniami o osobach i miejscach w kraju pochodzenia. „Na początku było trudno, ale dzięki znajomemu dość szybko zaczęłam przyzwyczajać się do nowego miejsca. (...) Mieszkając od 5 lat w Polsce czuję więź z Polakami, ale nigdy nie zapomnę o swoich rodakach” (Ukrainka).

W niektórych wypowiedziach związki z Polską sygnalizowane są pośrednio. Respondenci nie mówią wprost o więziach z krajem przyjmującym, a jedynie o chęci pozostania w nim: „Zetknięcie się z tak różną kulturą spowodowało lekki szok, ale po trzech latach spędzonych w Polsce spodobało mi się na tyle, że planuję tu zostać na stałe” (obywatel Bangladeszu, lat 29).

Jedynie w nielicznych wypowiedziach (7 osób) artykułowane było silne przywiązanie do własnej kultury. Osoby te uczestniczenie w polskiej rzeczywistości społecznej-kulturowej przedstawiały jako wymuszone i czasowe, które zakończy się wraz z przeniesieniem się do kraju pochodzenia lub kraju trzeciego: „Nie, raczej nie chcę zostać w Polsce i tu założyć rodzinę z moją kobietą. Jedyną możliwość, jaką widzę, jeśli chodzi o zmianę, to taka, że razem gdzieś wyjedziemy. Bierzemy pod uwagę jednak tylko Europę” (Nigeria, lat 29).

Proces akulturacji, jak wynika z badań, zachodzi zazwyczaj przy współudziale społeczności z miejsca zamieszkania, pracy, uniwersytetu, szkoły wyższej. Nie bez znaczenia jest również wejście w związek małżeński z Polakiem bądź Polką. W tym jednak przypadku ma ona charakter wymuszony – dzięki niej możliwe jest pełne funkcjonowanie w zróżnicowanej kulturowo rodzinie i społeczeństwie: „(...) na początku ciężko się było przyzwyczaić do zasad w Polsce. Tutaj ludzie są zamknięci, siedzą we własnych domach. W Mali tak nie ma, nie lubimy siedzieć zamknięci w czterech ścianach. Relacje między ludźmi są zupełnie inne. Musiałem się jednak przyzwyczaić, dzięki żonie

i dzieciom zadamowiłem się tutaj. Moja żona jest Polką, moje dzieci (mam ich czworo) już w pełni przyjęły polską kulturę, religię i zwyczaje” (Malijczyk, lat 39).

„Właściwie to nie wiem (o zaadaptowaniu się w Polsce). Nie bardzo miałem czas na zastanawianie się. Miałem żonę i troje dzieci w wieku od pięciu do dwóch lat. Musiałem szukać pracy, a uwierz mi, nie było to łatwe. (...) tak naprawdę to nie wiem, czy do końca zaaklimatyzowałem się w Polsce. Jest tak dużo różnic, jak choćby pogoda. Ale moja wspaniała żona zawsze sprawia, że czuję się u siebie. (...) Pewnie chodzi Ci o to, że Algierczycy są muzułmanami? Nie każę mojej żonie zasłaniać twarzy i włosów, ani chodzić okutanej od stóp do głów. Nigdy nie chodzi też trzy kroki za mną i nie targa pakunków” (Algierczyk).

Funkcjonowanie w społeczeństwie polskim i towarzyszące temu problemy akulturacyjne

Analiza wypowiedzi respondentów i respondentek wskazuje, iż problemy akulturacyjne pojawiły się w pierwszym okresie pobytu w Polsce i związane były z nieznaną języka polskiego, nieznaną specyfiką kulturową oraz odmiennością fizyczną. Proces adaptacji do nowych warunków trwał od 4 miesięcy do roku. Istotny wpływ na jego przebieg w przypadku migrantów zarobkowych miała stabilizacja zawodowa rozumiana jako znalezienie zatrudnienia (przy czym nie dokonywano rozróżnienia na zatrudnienie legalne i zatrudnienie nielegalne): „Miałam problem z nauką języka, bo kiedy przyjechałam to nie znałam ani słowa, poza tym problemów nie miałam, gdyż zaczęłam mieszkać na Podlasiu i dużo osób znało rosyjski. W Warszawie już było gorzej z aklimatyzowaniem, ale znałam już język, więc jakoś sobie poradziłam (...). Spotkałam się niestety z nietolerancją. (...) Nietolerancja była w tym, że na Podlasiu przeważnie „ruscy” (jak oni nazywają Białorusinów, Ukraińców itd.) sprzedają wódkę, papierosy i siebie za kasę. Zdarzyło się kilka razy, że do nas przychodziły małolaty czy pijacy i pytali się, ile kosztuje u nas wódka czy zadawali inne niestosowne pytania. Oczywiście to było bardzo nieprzyjemne i dobrze to zapamiętałam. Ale co do mnie to nietolerancji za bardzo nie odczuwałam, bo zawsze kolegowałam się tylko z tymi, których za bardzo nie obchodziło skąd pochodzę, tylko jaka jestem ...” (Rosjanka, 26 lat).

„Kiedy przyjechałam do Polski – nie mogłam znaleźć dobrej pracy, kiedy już znalazłam pracę w sklepie, byłam źle traktowana przez koleżanki z pracy i kierownictwo. Czułam się czasami jak niewolnik. Byłam wykorzystywana. To może wynikało z tego, że byłam nieśmiała i nie potrafiłam upominać się

o swoje. Od kiedy zmieniałam się trochę – zaczęłam walczyć o swoje, wszystko diametralnie się zmieniło” (Ukrainka, lat 29).

W pierwszym okresie pobytu w Polsce akulturacji migrantom towarzyszą: poczucie osamotnienia, poczucie inności/obcości, tęsknota za krajem pochodzenia, co prowadzi do autoizolacji: „Na początku było mi bardzo ciężko. Ciężko mi było się dostosować. Wydawało mi się, że każdy wytyka mnie palcami. Czułam się bardzo samotna. Co prawda była ze mną moja siostra, ale mimo to było mi źle, gdyż jestem osobą bardzo towarzyską. Początkowo z nikim się nie widywałam. Moje życie zamknęło się w czterech ścianach naszego mieszkania, ale bardzo szybko się to zmieniło. Poznałam nowych ludzi i wszystko się ułożyło” (Benijka, lat 27).

„Na początku czułem się jak intruz, złodziej. Ludzie «krzywo» na mnie patrzyli. Pracowałem na początku jako «zmywak» we włoskiej restauracji. Gdy zginęło tam, parę drogocennych rzeczy, od razu większość pracujących tam ludzi myślało, że to ja. Po krótkim czasie, gdy sytuacja się wyjaśniła, nawet mnie nie przeprosili. Byłem przybity tą całą sytuacją. Teraz ludzie mają do mnie szacunek. Prowadzę turecki bar, zatrudniam pracowników, przede wszystkim moich rodaków oraz pomagam nowo przybyłym Turkom w osiedlaniu się w Polsce. Czuję, że jestem potrzebny (Turek, lat 39).

Wypowiedzi respondentów potwierdzają wnioski Aroian, Berry’ego i Nguyen [Matsumoto, Juang, 2007: 438] o pojawieniu się trudności w pierwszym okresie pobytu, przy czym można podzielić je na dwie grupy: psychiczne i społeczne. Nie wynikają one jedynie z trudności w odnalezieniu się jednostki w nowym kontekście sytuacyjnym, ale również z otwartości i gotowości budowania wsparcia przez społeczeństwo przyjmujące.

Znamienne dla większości wypowiedzi było stwierdzenie, iż Polacy uczą się obcowania z różnorodnością kulturową. Respondenci wskazywali na często spotykane postawy ignorancji, niechęci i wrogości. „Polacy jeszcze nie są chyba na tyle przyzwyczajeni do obcokrajowców. Czasem wytykają mnie palcami. Czasem słyszę jakiś dziwny krzyk w moim kierunku typu: „Asfalt do Afryki” „Czarnuchu wracaj skąd przyszedłeś”. Trochę mnie to boli, ale w sumie już się przyzwyczaiłam. Zresztą nie zdarza się to bardzo często. Kiedyś miałam taką niemiłą sytuację. Podszedł do mnie młody chłopak jakieś 15-17 lat i powiedział, że czarnuchy muszą dostawać... (tu padło niecenzuralne słowo), bo inaczej się załęgną w Polsce. Dodał jeszcze, że gdyby Polacy się zjednoczyli i skopali wszystkich czarnuchów tak, jak to robi on, Polakom żyło by się lepiej” (Benijka, 27 lat). Mimo negatywnych doświadczeń, respondentka ma dobre kontakty z Polakami. Grono znajomych i przyjaciół tworzą zarówno osoby z kręgu kulturowego respondentki, jak również Polacy i Polki. Respondentka

uważa, że Polacy są gościnni i przyjaźnie nastawieni, przy czym zdarzają się wyjątki, które negatywnie wpływają na ogólne samopoczucie i adaptację Innego/Innej w polskim społeczeństwie: „Polacy są bardzo zaślepieni stereotypami i boją się wszystkich «innych» osób, osób czymś wyróżniających się spośród tłumu (w tym wypadku kolorem skóry). Według niej proces adaptacji do polskiego społeczeństwa jest na etapie końcowym, gdyż silnie związała się z Polską, którą uważa za swoją drugą ojczyznę. Sądzi wręcz, że przejęła polskie nawyki i zaczęła „na dobre” kultywować polskie tradycje. Na dzień dzisiejszy nie czuje się w Polsce jako „ktoś” obcy, niechciany. W Polsce spełnia się zarówno zawodowo, jak i rodzinie.

Węgierka z rodziny mieszanej twierdzi, że czuje się różnie „... to inny kraj, inna kultura... Są plusy i minusy, czasem bardziej zauważam jedno, czasem drugie. (...) nie czuję się tu akceptowana. Jak ludzie dowiadują się, że nie jestem Polką, to bardzo się dziwią, mocno to po sobie okazują, zaznaczają, że Polska jest najlepsza, wykazują swoją wyższość nad innymi krajami i narodami. (...) Raczej unikam kontaktów z Polakami, oprócz przyjaciół z Polski” (Węgierka z rodziny polsko-węgierskiej).

Inne charakterystyczne wypowiedzi: „Na początku się bałem. Wszędzie chodziłem z moim friend (...), ale teraz już się nie boję. Zdziwiłem się, ale (mieszkańcy bloku, w którym mieszkam) przyjęli mnie bardzo dobrze! Później zobaczyłem, że w klatce obok mieszka czarna rodzina. Może dlatego nie byłem dla nich taką nowością. Przyzwyczaili się już do widoku czarnoskórych ludzi w swoim najbliższym otoczeniu” (Gambijczyk, 24 lata).

„W sumie w Armenii mieszkałem 3 lata, w Polsce mieszkam lat 17, wychowany jestem w Polsce, ale wydaje mi się, że bardziej po ormiańsku, więc trudno mi powiedzieć, myślę jednak, że z Armenią czuję się bardziej związany. Moje korzenie się stamtąd wywodzą, urodziłem się tam, płynie we mnie krew ormiańska, więc myślę, że z Armenią jestem bardziej związany. (...) Mam dużo rodziny w Polsce. Mam ciocie, wujków i oni wszyscy mają dobre zdanie o tym kraju. Powiem tak, w każdym państwie, gdzie byśmy nie wyjechali, byliby ludzie, którzy by nas przyjęli bardzo ciepło i tacy, którym by przeszkadzało, że mieszkamy w ich kraju, że mamy innego koloru skórę i wyglądamy inaczej niż reszta. Pamiętam jedną sytuację, jak chodziłem z mamą na zakupy do supermarketu. Ciągłe chodził za nami duży ochroniarz i patrzył ciągle, czy czasem czegoś nie ukradniemy. Pamiętam bardzo się go bałem, bo myślałem, że coś nam chce zrobić. Mama była bardzo tym zdenerwowana, nie ma co się dziwić! Mówiła, że człowiek przychodzi kulturalnie zrobić zakupy, zapłacić za to wszystko, a oni tylko ze względu na kolor skóry śledzą nas po sklepie, myśląc, że chcemy coś ukraść. Potem jak już tam regularnie chodziliśmy, nauczyliśmy się nie zwracać

na to uwagi, w końcu i oni zrozumieli, że jesteśmy porządnymi ludźmi. Z czasem zrozumiałem, że nie ma co się przejmować...” (Ormianin, 20 lat).

Badania wskazują na zróżnicowany poziom akulturacji migrantów, przy czym można mówić głównie o akulturacji koniecznej lub wskazanej. Przebieg procesu akulturacji wyznaczają:

- na poziomie kulturowym – dystans kulturowy, przy czym im jest on mniejszym tym szybciej przebiega proces akulturacji;
- na poziomie społecznym – sytuacja społeczna – wsparcie ze strony Polaków, zawarcie związku małżeńskiego i posiadanie potomstwa, tworzenie związku partnerskiego z Polką lub Polakiem, pochodzenie z rodziny mającej korzenie polskie (w przypadku osób wychowywanych poza Polską w związkach mieszanych);
- na poziomie ekonomicznym – znalezienie zatrudnienia i osiągnięcie względnej stabilizacji finansowej.

Nie bez znaczenia jest również odmiennność fizyczna.

W badaniach nie została natomiast wskazana zależność między procesem akulturacji a sytuacją prawną respondentów. Można jednak przyjąć, że jego przebieg związany jest z legalnością pobytu.

Problemy akulturacyjne lokalizowane są przez respondentów w obrębie: znajomości języka polskiego, znajomości norm kulturowych, znajomości norm prawnych, synkretyzmu elementów kultury własnej i przyjmującej, postaw społeczności przyjmującej i sieci wsparcia. W niektórych przypadkach spowodowały one czasową lub ograniczoną autoizolację¹¹, czy chęć opuszczenia Polski.

Badania wykazały brak zintegrowanych działań na rzecz integracji ze społeczeństwem przyjmującym. Charakter problemów wskazywanych przez cudzoziemców stwarza przestrzeń do działań edukacyjnych w zakresie rozwoju kompetencji językowych, wiedzy o kulturze (tak w grupie przyjmującej, jak i przybywającej), kształtowania postaw otwartości i gotowości do współdziałania. Niewątpliwie edukacja może odegrać istotną rolę w budowaniu sieci wsparcia na rzecz integracji cudzoziemców.

¹¹ Czasowa autoizolacja jest jedną z możliwych reakcji na stres związany z nowymi, nieznanymi sytuacjami. Autoizolacja ograniczona wiąże się z tworzeniem relacji z możliwie wąską grupą osób ze społeczeństwa przyjmującego.

Pytania otwarte w kontekście rozwoju pedagogiki międzykulturowej w Polsce

Eksploracje podejmowane w obrębie pedagogiki międzykulturowej wiodą nas głównie ku identyfikacji tożsamości oraz ku współlistnieniu osób i grup w środowisku międzykulturowym. W nikłym stopniu uobecnia się dyskurs poświęcony problemom akulturacyjnym, który dotychczas dotyczył głównie mniejszości narodowych i etnicznych żyjących na pograniczach. Ten wybiórczy i w związku z tym fragmentaryczny obraz, uniemożliwia zaangażowanie pedagogiki w rozwiązywanie problemów akulturacyjnych. Postulat włączenia problemu akulturacji tak w teorię, jak i praktykę pedagogiczną łączy się z koniecznością udzielenia odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań:

1. Jaką rolę w edukacji międzykulturowej powinny odgrywać wątki akulturacyjne?
2. W jaki sposób koncepcje akulturacji należy włączać w edukację międzykulturową na gruncie teoretycznym, empirycznym i praktycznym?
3. Jakimi terminami powinna operować edukacja międzykulturowa w odniesieniu do akulturacji?
4. Czy edukacja międzykulturowa powinna uczestniczyć w rewizji treści i metod istotnych w procesie akulturacji migrantów?
5. Jak eksplorować kategorie akulturacji w kontekście problemu integracji kolejnych pokoleń migrantów?
6. Jaka powinna być specyfika pracy dotyczącej akulturacji poszczególnych grup wiekowych i kulturowych w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej?

Przesunięcie punktu ciężkości z badań i praktyki edukacji międzykulturowej skierowanej do większości i dotyczącej problematyki mniejszości narodowych i etnicznych na nowe grupy kulturowe to uznanie i zaadaptowanie innych, coraz bardziej wyrazistych punktów widzenia we współpracy pomiędzy empiryczną i teoretyczną prawdą naukową a praktyką codzienności. To równocześnie świadomość potrzeby wypracowania wielu nowych, wspólnych (większość, mniejszości) rozwiązań edukacyjnych niezbędnych i adekwatnych do współczesnych przemian bliższego i dalszego świata. Bez tego typu zmian niemożliwym wydaje się wypracowanie kompleksowych programów edukacyjnych w obszarze pedagogiki międzykulturowej, rozwiązywania konfliktów o podłożu kulturowym i przeciwdziałania dyskryminacji, obejmujących oświatę od etapu przedszkolnego do akademickiego, a także działania edukacyjne o charakterze nieformalnym.

Bibliografia

- Błeszyńska K.M. (2008), *Edukacja międzykulturowa jako obszar napięć i dialogu*, (w:) E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Warszawa.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Boski P. (2010), *Psychologia migracji i akulturacji w społeczeństwie wielokulturowym*, (w:) H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak, *Drogi i bezdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku*, Kraków.
- Grzybowski P.P. (2007), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków.
- Gumińska W. (2010), *Problemy akulturacji imigrantek w Stanach Zjednoczonych*, <http://www.psychologia-spoleczna.pl/artykuly-czytelnia-48/20-psychologia-spoleczno-miedzykulturowa/308-problemy-akulturacji-imigrantek-w-stanach-zjednoczonych.html>, (z dnia 15 kwietnia 2010).
- Lewowicki T. (2006), *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenie deklaracji i działań – czas próby?)*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.) *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa.
- Lewowicki T. (2000), *Wprowadzenie*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice.
- Malewska-Peyre H. (2009), *Nauczyciel w szkole. Wielokulturowość w systemie edukacyjnym*, (w:) E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Warszawa – Radom.
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*, przekł. A. Nowak, Gdańsk.
- Niessen J., Huddleston Th., Citron L. (2007), *Indeks Polityki Integracyjnej Migrantów*, Bruksela.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2009a), *Edukacja międzykulturowa w procesie kreowania nowego paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie*, (w:) E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Warszawa – Radom.
- Nikitorowicz J. (2009b), *Edukacja regionalna i edukacja międzykulturowa*, Warszawa.

SUMMARY**Problems of migrants' acculturation in intercultural education**

The aim of the text is to present – based on the research – various planes of acculturation of the culturally Others (belonging to new groups of migrants) in Polish society. Here have been analyzed the processes of shaping the identity, various types of relationships occurring among migrants in different areas of their lives, their identity and social ties as the possibility of breaking down the barriers in the integration in the process of intercultural learning. The text provides a starting point for the inclusion of acculturation threads to intercultural pedagogy.

II.

Dylematy tożsamościowe w zmieniającej się przestrzeni społeczno-politycznej

IWONA PUGACEWICZ
UNIwersytet Warszawski

O NOWĄ JAKOŚĆ FRANCUSKIEJ TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ PRZESTRZENI SPOŁECZNO-POLITYCZNEJ

Na przełomie roku 2009/2010 Francuzi przez parę miesięcy debatowali na temat swojej tożsamości narodowej. Z inicjatywy premiera François Fillona, we współpracy z Erikiem Bessonem, ministrem Imigracji, Integracji i Tożsamości Narodowej (*Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire*) podjęto próbę ogólnonarodowej dyskusji, co to dziś znaczy być Francuzem¹.

Poza tradycyjnymi środkami komunikacji typu telewizja, radio, prasa, rząd stworzył i udostępnił specjalną stronę internetową, gdzie każdy mógł wyrazić swoją opinię². W całym kraju organizowano konferencje, okrągłe stoły, dyskusje panelowe. Każda z 342 francuskich dzielnic (zarówno tych europejskich jak i zamorskich) była zobligowana do zorganizowania, co najmniej jednej publicznie otwartej debaty oraz do pomocy w organizacji i koordynacji wszystkich pozostałych. W dyskusję, różnymi metodami, próbowano wciągnąć całe społeczeństwo: w sposób bardziej formalny uczniów wszystkich typów szkół, studentów organizując im obowiązkowe na ów temat zajęcia, w sposób mniej formalny, odwołujący się do obywatelskości i wynikających z niej powinności, pracowników wszystkich sektorów, związki zawodowe, organizacje i stowarzyszenia rządowe, pozarządowe, jak i imigrantów, na autorytetach naukowych i politykach skończywszy. Ażeby uzmysłowić ogrom całego przedsięwzięcia odnotujmy kilka liczb: przeprowadzono ponad 350 poważnych debat, a na rządowej stronie internetowej, specjalnie w tym celu uruchomionej, odnotowano ponad 700 000 wejść i około 56 000 wpisów. Nie będzie przesadnym

¹ Ministerstwo Imigracji, Integracji i Tożsamości Narodowej (*Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire*) zostało powołane do istnienia przez premiera François Fillona 18 maja 2007 r. jako najmłodsza, piętnasta agenda rządowa. Więcej na temat działalności [zob. www.immigration.gouv.fr].

² <http://www.debatidentitenationale.fr/>, (z dnia 21.06.2010).

stwierdzenie, że jeśli nie do bezpośredniej dyskusji to przynajmniej do biernego w niej uczestnictwa wciągnięto prawie wszystkich. Niemożliwością było nie zetknąć się z wymownymi tytułami na pierwszych stronach gazet, anonсами zapowiadającymi dyskusje, konferencje, programami telewizyjnymi, protestami. Osaczonym Francuzom nie pozostawiono w zasadzie wyboru, nawet mimowolnie byli zmuszeni dotknąć tematu. Przedsięwzięcie zakrojone na tak szeroką skalę zyskało swoich krytyków, jak i żarliwych obrońców. Wydaje się, że tych ostatnich było zdecydowanie więcej. Studiując bogatą dokumentację wytworzoną podczas debaty wielokrotnie spotykano się ze stwierdzeniami typu: „wprawdzie nigdy na was nie głosowałem, ale pomyśl na dyskusję, co to znaczy być dzisiaj Francuzem jest bardzo ważny, dziękuję”³. I rzeczywiście cała akcja wydaje się być bezprecedensową próbą dialogu o francuskiej narodowości, tożsamości, patriotyzmie, której towarzyszyły rozliczne intelektualne dywagacje, zakrojone na szeroką skalę studia naukowe, badania, analizy społeczne, sondaże i, co najważniejsze, za tym wszystkim poszły konkretne decyzje polityczne. Na rzetelne, całościowe jak i dziedzinowe opracowanie olbrzymiego materiału źródłowego, przyjdzie zapewne poczekać, niemniej warto przyjrzeć się głównym kierunkom owej narodowej dyskusji, zatrzymać się nad najbardziej kontrowersyjnymi kwestiami, a przede wszystkim przeanalizować wstępne rządowe konkluzje odnośnie „narodowej kondycji” Francji i Francuzów oraz wynikające z nich konkretne działania.

Opinie na temat, co to dziś znaczy być Francuzem koncentrowały się wokół dwóch istotnych osi tematycznych.

Pierwsza dotyczyła kwestii wspólnego życia, patrymonium narodowego. Próbowano zdefiniować francuską tożsamość w kategoriach socjohistorycznych. Interlokutorzy wskazywali na różnorodne, wspólne, narodowe wyznaczniki poczynając od francuskiej kuchni, wina, rolnictwa, francuskiego pejzażu, architektury, języka, poprzez definiowanie narodu – państwa z obowiązkami i prawami obywatelskim, na historii i wpisanej w nią republikańskiej formie rządów: demokracja, prawa człowieka, wolność, równość płci oraz związanej z nią symbolice (trójkolorowa flaga, Marianna – symbol Republiki, hymn narodowy) kończąc.

Druga oś dyskusji dotyczyła francuskiej wielo- i międzykulturowości. Podkreślano historycznie i ideologicznie uwarunkowaną otwartość na wzajemne przenikanie się kultur, republikańską gotowość do dialogu, do akceptacji i przyjmowania innych. Próbowano odpowiedzieć na pytanie o wzajemne

³ *Qu'est-ce qu'être Français aujourd'hui ?*, le blog de l'UMP, wpis z 27.12.2009, <http://blog-ump.typepad.fr/blog/2009/11/questce-qu%C3%AAtre-fran%C3%A7ais-aujourd'hui-.html>, (z dnia 21.06.2010).

relacje między tożsamością narodową a respektowaniem tożsamości imigrantów zdomowionych, zdomawiających się w V Republice. Jak znaleźć równowagę między rewindykacyjnymi postawami „francuskich” obywateli cudzoziemskich odnośnie religii, kultury i obyczajów, a przynależnością do jednej, na wskroś laickiej, wspólnoty narodowej?⁴ Czy nadal utrzymywać tradycję narodu otwartego – przyjmującego, jeśli tak to w imię jakich racji: historycznych, ekonomicznych, demograficznych, socjopsychologicznych? Jakie miejsce przypisać współczesnej migracji, jak uplasować ją w hierarchii, a raczej w geoprzestrzeni społecznej, w jaki sposób prowadzić politykę wobec niej, do jakiego stopnia przyzwalać na zdomowienie obcych kultur i religii, ażeby nie zatracić swojej, i wreszcie jakiej swojej?⁵

Różnorodność odpowiedzi na powyższe pytania formułowana w polemikach i dyskusjach, w mediach, badaniach naukowych etc. sprzyja subiektywnej ocenie obserwatora, w zależności po jaki materiał sięgnie (jakiej grupy społecznej, w jakim wieku, do jakiej opcji politycznej się odwoła). Nie rosząc sobie w żadnym wypadku prawa do obiektywizmu, próbując jednak z jak największą dozą rzetelności odpowiedzieć na wyżej sformułowane zagadnienia, zdecydowano oprzeć swoje wnioski na wybranych sondażach sporządzanych przez uznane i wyspecjalizowane agencje, na raportach rządowych opracowanych przez specjalnie do tego celu powołany przez premiera Komitet Ekspertów⁶, w skład którego weszli ludzie reprezentujący różne opcje polityczne i różne dziedziny nauki, a jedynie incydentalnie odwoływać się do pojedynczych opinii zamieszczonych w licznych gazetach i blogach internetowych.

Wróćmy zatem do pytania, wzmiankowanego wyżej, o zasadność debaty. Czy przypadkiem nie jest to polityczne pociągnięcie propagandowe rządzącej ekipy z prezydentem Nicolasem Sarkozy’em na czele, jak sugerują opozycyjne media? Pomijając różne na ten temat zdania, wydaje się, że samo zainteresowanie i uczestnictwo takiej liczby obywateli pomniejsza zasadność tak postawionego pytania. Ponadto, według sondażu przeprowadzonego pod koniec

⁴ Użycie pojęcia „francuscy obywatele cudzoziemscy” uzasadnia i obrazuje złożoność sytuacji, która wymaga przededefiniowania struktur społecznych w ramach współczesnych państw narodowościowych. Z drugiej strony nakłania do poszerzenia dyskusji o wzajemne relacje między tożsamością lokalną – regionalną, narodową, europejską czy wręcz globalną, co również odbiło się w debacie szerokim echem.

⁵ *De grands axes de réflexion sont proposés*, <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/grand-debat-sur-l-identite-nationale-25-000-contributions-recues-des-la-premiere-semaine>, (z dnia 21.06.2010).

⁶ Więcej na temat Komitetu Ekspertów [zob.: http://www.debatidentitenationale.fr/IMG/pdf/100208_-_Seminaire_gouvernemental_sur_l_identite_nationale_-_Mesures_annoncees.pdf z dnia 21.06.2010].

2009 roku na próbie 1 006 osób, 60% respondentów pochwała pomysł takiej narodowej debaty.

Na pytanie o fundamenty francuskiej tożsamości narodowej – w pierwszym rzędzie figurują prawa człowieka i obywatela, jako wspólne wartości republikańskie (wymienia je 71% pytanym) wraz ze znajomością języka (68%). Kolejnym wskazywanym aż przez 62% Francuzów filarem ich tożsamości jest opieka społeczna (*protection sociale*) rozumiana jako usługi publiczne (dostępność i równość wszelkiego typu świadczeń, otwartość instytucjonalno-kulturowa). 48% pytanym podkreśla rolę kultury i dziedzictwa narodowego, 44% wskazuje na laickość Francji, jako ważny czynnik narodowościowy, 33% w zdolnościach integracyjnych, otwartości na inne kultury i mniejszości etniczne dostrzega specyfikę francuską⁷. Tylko 12% respondentów łączy dziedzictwo religii i światopoglądu chrześcijańskiego z francuską tożsamością narodową [Grejebine, 2010: 23].

W ramach przywiązania do wspólnych wartości republikańskich Francuzi dopatrują się znaczącej roli w związanych z nimi symbolach narodowych, takich jak trójkolorowa flaga (63%). Ważność słów i melodii hymnu narodowego, rewolucyjno-republikańskiej *Marsylianki*, podkreśliło 50% badanych⁸.

Czy tak pojmowane bycie Francuzem pozwala lub wskazuje na potrzebę wpisania wartości międzykulturowych, wielokulturowych jako tych, charakteryzujących właśnie tożsamość Francji i jej obywateli? Przyjrzyjmy się kolejnym badaniom sondażowym, a właściwie odpowiedziom na trzy wybrane pytania, których rezultaty zostały opisane i przeanalizowane w artykule pod wielce znaczącym tytułem *Triumf różnorodności (Le triomphe de la diversité)*⁹.

Na pierwsze z nich: czy różnorodność pochodzenia i kultur członków wspólnoty francuskiej jest rzeczą dobrą i pożądaną dla całości społeczeństwa, aż 77% odpowiedziało tak, 17% koegzystencję z mniejszościami etnicznymi uznało za zło konieczne, 6% nie miało na ten temat zdania. Kolejne pytanie mające na celu uzyskanie przynajmniej częściowej opinii na temat wzajemnych stosunków między Francuzami a imigrantami brzmiało: czy osoby

⁷ Warto podkreślić, że owych 33% powyższych opinii spontanicznie formułowano w odpowiedzi na pytanie o cechy, elementy wchodzące w skład francuskiej tożsamości narodowej, a nie na pytanie o tolerancję czy stosunek do obcych.

⁸ Sondaż zrealizowany w dniach 28-29.10.2009, przez CSA / LE PARISIEN / AUJOURD'HUI EN FRANCE na próbie 1006 osób, zamieszczony w „Le Parisien”, 31.10.2009 (<http://www.leparisien.fr/politique/identite-nationale-60-des-francais-favorables-au-debat-31-10-2009-694943.php>, z dnia 21.06.2010).

⁹ Badania sondażowe zrealizowane w dniach 29.01-3.02 na próbie 1060 osób, opublikowane w dzienniku „Metro” 7.02.2010 r. (<http://www.metrofrance.com/info/le-triomphe-de-la-diversite/pjbg16pz2Ns6K@tWbNd7GexN78w/>, z dnia 21.06.2010).

pochodzenia obcego, które żyją we Francji powinny rezygnować z kultury swego pochodzenia na rzecz pełnej integracji do tej francuskiej? Wprawdzie 25% respondentów postawiło na pełną asymilację ze społecznością przyjmującą, w ramach której należy wyrzec się swoich korzeni, kultury przodków, ale aż 71% z powyższą opinią się nie zgodziło widząc potrzebę podtrzymywania kultury i tradycji kraju pochodzenia, a także religii. I tak na przykład aż 54% badanych nie miała nic przeciwko temu, ażeby ich muzułmańskie koleżanki nosiły, o ile tego sobie życzą, fulardy, o które ostatnimi czasy wybuchały co rusz polityczne awantury. I wreszcie na trzecie pytanie, czy we Francji, bez względu na kolor skóry, każdy ma takie same, równe szanse awansu i powodzenia społecznego, głosy rozłożyły się mniej więcej po połowie. 50% uważało, że tak, 48% było odmiennego zdania.

Nie mając zamiaru, ani możliwości dokonania pogłębionej analizy powyższych wyników, warto zwrócić uwagę na pewną sprzeczność. Tak jak rząd, chociażby na przykładzie słynnej walki o burkę, wydaje się być nietolerancyjny w wielu kwestiach, szczególnie religijnych, stojąc twardo na straży laickości Republiki, tak opinia społeczna nie przywiązuje do tego zbyt wielkiej wagi, lub jest na tyle dojrzała, ażeby zbagatelizować realny, bądź wymyślony problem. Być może politycy nie są w stanie uwierzyć aż w tak głęboką implantację idei republikańskich, z tolerancją na czele. Być może rację ma Laurence Méhaiguerie, przewodnicząca Stowarzyszenia Equity Lab, zajmującego się m.in. współczesnymi wartościami etycznymi¹⁰, że Francuzi żyjący od lat w społeczeństwie wielokulturowym już dawno wypracowali w sobie model rozsądnej koegzystencji, za którą nie nadążają naukowe i polityczne teorie. Są więc, w tym sensie niejako dojrzałsi od swoich elit politycznych, a narodowa debata o tożsamości wszystkim pokazała, że nie ma jednej narodowości francuskiej, jednego wzorca na bycie Francuzem i, że przynajmniej połowa społeczeństwa jest w stanie to zrozumieć.

Z drugiej strony uzasadnione uznanie musi wzbudzać sprawność i arbitralność ekipy rządzącej, jeśli idzie o opracowanie niezliczonej ilości różnorodnych danych, wpływających do wspomnianego wyżej Biura Komitetu Ekspertów, gotowość partnerstwa społeczno-naukowo-politycznego wyrażająca się podejmowaniem konkretnych decyzji politycznych na podstawie opracowanych i przedstawionych przez naukowców i rzeczoznawców wniosków, a w następnej kolejności przystąpienie do ich realizacji w tak krótkim okresie od zakończenia debaty, mających na celu pełniejsze, lepsze kształtowania francuskiej tożsamości międzykulturowej. Pomijając szczegółową analizę rządowego

¹⁰ Adres strony internetowej stowarzyszenia Equity Lab: www.equity.lab.fr, (z dnia 21.06.2010).

raportu na temat kondycji francuskiej tożsamości narodowej¹¹, prześledźmy najważniejsze postulaty i propozycje ich praktycznego wdrożenia w życie, wskazując tym samym na najpoważniejsze bolączki tożsamościowe współczesnych Francuzów.

Poniżej omówione propozycje reform zostały podane do publicznej wiadomości w dziesięć dni od oficjalnego zakończenia debaty, po odbytej 8 lutego 2010 roku konferencji rządowej z zaproszonym na nią Komitetem Ekspertów, mającej miejsce w Hôtel de Matignon. Ich treści pogrupowano w czterech blokach tematycznych. Przyjrzyjmy się tym najważniejszym.

- I. W celu zapoznania i głębszego wpojenia francuskiej młodzieży wartości republikańskich zdecydowano zrealizować, w jak najkrótszym czasie, następujące postulaty:
1. Opracować i wprowadzić do użytku tzw. Książeczkę Młodego Obywatela, swego rodzaju „dziennik pokładowy” przyszłego pełnoletniego Francuza. Ów karnet składać się będzie z dwóch części: pierwszej informacyjno-instruktażowej, gdzie zostaną wyjaśnione symbole Republiki, najważniejsze daty z jej historii, przedstawione największe osobowości i bohaterowie Francji, zamieszczone podstawowe teksty źródłowe, ze słowami hymnu narodowego na czele. W części drugiej młody obywatel będzie świadczyć o wszystkich przedsięwzięciach, jakie podjął na rzecz państwa, swojej wspólnoty, łącznie z uczestnictwem w stowarzyszeniach, lokalnych i pozarządowych organizacjach, protestach społecznych, manifestacjach. Będzie mógł odnotowywać własne opinie dotyczące najważniejszych wydarzeń, refleksje wynikające z lektury codziennej prasy. Owa książeczka stanie się więc swego rodzaju „cywilnym dziennikiem”, towarzyszący młodemu obywatelowi przez cały okres trwania jego przyśposobienia obywatelskiego, od początku lat szkolnych aż do uzyskania pełnoletniości.
2. W ramach służby cywilnej proponuje się wprowadzić moduł corocznego obowiązkowego szkolenia obywatelskiego dla pracowników państwowych wszystkich szczebli, w celu podniesienia ich autorytetu, przekazania dodatkowej wiedzy i kształtowania stosownych postaw w pracy, wobec obywateli, dla których, jako urzędnicy winni świecić przykładem cnót republikańskich. Autorzy postulatu mają nadzieję, że wraz ze wzro-

¹¹ *Grande débat sur l'identité nationale*, <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/DPGDI-Nat050210.pdf>, (z dnia 21.06.2010).

stem prestiżu urzędnika państwowego, nastąpi uatrakcyjnienie państwowych posad w oczach młodzieży.

3. Przekształcić obowiązkowy dzień powołania do służby wojskowej¹² w prawdziwe spotkanie obywatelskie pozwalające pogłębić i uwrażliwić młodych na obowiązki i prawa względem Republiki w ramach wspólnoty, do której należą. Tego typu praktyki obywatelskie winny być swego rodzaju zaszczytną tradycją. W tym celu prezydent powierzył 19 listopada 2009 roku deputowanemu Patrickowi Baudouin, członkowi Komisji Obrony, misję stworzenia logicznego i całościowego programu spotkań, roboczo nazwanych dniem obrony obywatelskiej (*journée défense citoyenneté*), który zastąpi tzw. dzień powołania do przysposobienia obronnego (*journée d'appel et de préparation à la défense*) poczynawszy od 2011 roku.
4. Wzmocnić rolę szkoły w kształtowaniu świadomości i postaw obywatelskich wśród najmłodszej generacji opracowując nowe narzędzia, pomoce naukowe i metody pracy. Relacje szkoła – naród – ojczyzna mają wymiar historyczny, stanowiący jądro francuskiego systemu republikańskiego. Niemniej zmiany geopolityczne, gospodarcze, społeczne i kulturalne drugiej połowy XX wieku wpłynęły na zaburzenie definicji tradycyjnie pojmowanej ojczyzny, obywatelskości i wpisanego w nią patriotyzmu. Należy podjąć badania, w jaki sposób wzmocnić znaczenie powyższych pojęć w życiu młodych ludzi, jak wypracować na bazie tych nowych lub przededefiniowanych wspólne wartości świadomą i atrakcyjną postawę patriotyczną młodego Francuza?

II. Kolejna grupa zagadnień koncentruje się wokół etosu bycia Francuzem, kultywowania gestów i tradycji potęgujących wartości narodowe, kształtujących poczucie dumy narodowej.

1. Za pierwszoplanową powinność państwa, a przede wszystkim szkoły uznano stworzenie wszystkim dzieciom okazji, co najmniej raz w roku, do zaśpiewania *Marsylianki*. Wprawdzie obowiązkową naukę hymnu francuskiego zapisano w programach szkolnych w ubiegłym, 2009 roku, z okazji 130 rocznicy jego powstania, niemniej dotychczas nie było we Francji, tak jak na przykład w Polsce zwyczaju jego uroczystego śpiewania przy okazji ważnych uroczystości państwowych, regionalnych, szkolnych, czy sportowych. Tymczasem wyrażanie za pomocą tego typu sym-

¹² Tzw. *journée d'appel et de préparation à la défense* wprowadzony został we Francji przez Jacques'a Chirac'a w 1998 r. jako substytut służby wojskowej dla wszystkich posiadających obywatelstwo francuskie.

bolicznych gestów swojej przynależności państwowej jest nieocenionym elementem konstruującym narodową identyfikację oraz wrażliwość patriotyczną. Zapowiedziano, że wprowadzenie w życie tego typu praktyki będzie regulować stosowne rozporządzenie ministra edukacji, które wejdzie w życie w 2011 roku.

2. Z okazji obchodów narodowego święta Francji postanowiono zintensyfikować w nich uczestnictwo wszystkich tych, którzy oddają swe usługi państwu : poczynawszy od urzędników (w tym nauczycieli), poprzez strażaków, policję, wszelkie służby publiczne, na stowarzyszeniach użyteczności publicznej i młodzieży zaangażowanej w służbę cywilną kończąc. Praca na rzecz ojczyzny zasługuje na uznanie i wyróżnienie chociażby poprzez honorowe uczestnictwo tych wszystkich, którzy ją wykonują w oficjalnych obchodach 14 Lipca, co wzmocni narodowe poczucie godności i dumy.
3. W każdej szkole, przed wejściem, obowiązkowo należy wywiesić flagę państwową, a w każdej klasie, na widocznym miejscu, umieścić Deklarację Praw Człowieka i Obywatela. Dzięki takiemu pomnożeniu widocznych symboli narodowych, którym winno oddawać należny szacunek, wzrośnie, zdaniem autorów powyższych zapisów, wewnętrzne przekonanie młodych ludzi o przynależności do jednego, wspólnego i wielkiego narodu.

III. Od gestów patriotycznych i symboli należy przejść do rzeczywistości. Tutaj, najważniejszym pytaniem wyłaniającym się z debaty było to, w jaki sposób wdrożyć w codzienne życie wartości i pryncypia republikańskie, jak nadać nowy sens nieco już zdewaluowanym pojęciom: wolność, równość, braterstwo.

1. Postanowiono zacząć od wzmocnienia autorytetu wszystkich, którzy odpowiadają za wychowanie i edukację uczniów, szczególnie tych pracujących ze starszą młodzieżą, a więc podnieść rangę bycia nauczycielem. Wychodząc ze słusznego założenia, że Pan, Pani, wychowawca, profesor reprezentuje nie tylko siebie, ale i instytucję, w której pracuje, a tym samym państwo, postanowiono zobligować prowizorów szkół do takich modyfikacji regulaminów i programów, z których jasno by wynikała nowa jakość wzajemnych relacji uczeń–nauczyciel oparta na znanym i jakże wyrazistym modelu mistrz–uczeń, bazującym na wzajemnym poważaniu i szacunku.
2. Ażeby zrealizować ów postulat należy z jednej strony wyjaśnić potrzebę tak pojmowanej hierarchii, zwłaszcza rodzicom, którzy nie zawsze potra-

fią dostrzec w szkole i w pracujących w niej urzędnikach sprzymierzeńców w procesie wychowania ich dziecka. Stąd też zaproszenie tej grupy do szkoły, w celu wyjaśnienia jej funkcjonowania i struktur, wciągnięcia w jej sukcesy i problemy, w celu uczynienia z rodziców prawdziwych współników i obrońców jej interesów. Zamierza się to osiągnąć m.in. za pomocą specjalnie dla nich przygotowanych kursów i szkoleń. Konkretnie propozycje współpracy i edukacji rodziców mają zostać wypracowane i sformułowane jeszcze w trakcie upływającego roku szkolnego, ażeby z początkiem tego 2010/11 wdrożyć je w życie na zasadzie pełnej autonomii poszczególnych szkół i wyartykułowanych przez nie w tej kwestii potrzeb.

IV. W kraju, w którym co roku około 150 000 cudzoziemców przyznaje się obywatelstwo francuskie, 28% społeczeństwa deklaruje zagraniczne pochodzenie, a 22% twierdzi, że nosi w sobie więcej niż jedną kulturę narodową, nie sposób nie dyskutować o wzajemnych relacjach między autochtonami a imigrantami [zob. Falga, 2009].

W tak różnorodnym społeczeństwie, zdeterminowanym z jednej strony historyczną przewrotnością (kolonizacja i jej skutki, polityka imigracyjna XIX, XX wieku wraz z konsekwencjami mierzona w tzw. czasie długiego trwania), z drugiej strony współczesne tendencje rozwojowe (globalizacja, społeczeństwa otwarte, nomadyczne, wszelkiego typu kryzysy i wykluczenia powodujące migracje, problemy demograficzno-ekonomiczne), rola nowo przybyłych, nowo przyjętych i ich wpływ na tożsamość państwową, w ramach ciągle zmienianego się, ale wspólnie tworzonego, otwartego narodu jest nie do przecenienia. Stąd też wiele postulatów dotyczących mniejszości.

1. Ażeby w sposób symboliczny podkreślić wagę naturalizacji, postanowiono samej ceremonii przyznania obywatelstwa nadać walor bardziej uroczysty. Zgodnie z artykułem 21-18 kodeksu cywilnego uroczystość odbywa się w prefekturze, rzadziej w merostwie¹³. Zamiarem rządzących jest z jednej strony usystematyzowanie i wzbogacenie procedur, z drugiej waloryzacja samego aktu przystąpienia do narodu Francuzów. Ażeby nie była to tylko formalność urzędowa proponuje się złożenie podpisów nowo przyjętych pod tzw. kartą praw i obowiązków obywatelskich wobec odpowiednich władz Republiki. Szczególnie ważne zapisy karty do-

¹³ Art. 21-18 kodeksu cywilnego (zob. Loi n°93-933 du 22 juillet 1993 – art. 50 () JORF 23 juillet 1993, z dnia 21.06.2010).

tyczyć powinny przestrzegania konstytucji, a szerzej praw i pryncypiów regulujących życie społeczne Francji. Samo uczestnictwo w ceremonii nadania obywatelstwa powinno być obowiązkowe i poprzedzać wydanie stosownych, poświadczających ten fakt dokumentów.

W przypadku młodzieży i dzieci proponuje się przeniesienie tychże ceremonii do szkoły i uczynienie z nich środowiskowej uroczystości, która będzie podniosłą lekcją wychowania obywatelskiego dla wszystkich. W związku z powyższymi planami zapowiedziano już zmiany legislacyjne w kodeksie cywilnym.

2. Obecnie prawo do naturalizacji ma każdy, kto spędził we Francji minimum pięć lat, płacił podatki i złożył do prefektury stosowne dokumenty, z prośbą o nadanie obywatelstwa. Wydaje się, że z uwagi na postępujące przyspieszenie cywilizacyjne, w które wpisane jest wzajemne przenikanie i poszerzanie, lub na odwrót, zupełne zatracenie kultur, należy stworzyć alternatywne ścieżki szybszej akcesji do narodu francuskiego dla tych wszystkich, którzy w krótszym, od przewidywanego czasie, w różny niekiedy, od tego prawnie zaleconego, sposób, zintegrowali się, zasymilowali ze społeczeństwem, w którym przyszło im żyć. Uruchomienie takiej przyspieszonej ścieżki „narodowej adopcji” mogłoby nastąpić już po dwóch latach pobytu we Francji i dotyczyłoby wybranych. Komitet upoważnił Wysoką Radę do Spraw Integracji (działającą przy Ministrze ds. Imigracji) do opracowania kryteriów i procedur pozwalających na tego typu honorowe, wcześniejsze ubieganie się o obywatelstwo, wskazując na potrzebę modyfikacji artykułów 20-21 kodeksu cywilnego¹⁴.
3. We Francji od roku 2003 istnieje tzw. Kontrakt Przyjęcia i Integracji (*Le contrat d'accueil et d'intégration* – CAI), w ramach którego nowo przybyli zobowiązują się przestrzegać praw i obowiązków Republiki, m.in. nauczyć się języka francuskiego¹⁵. Projekt CAI skierowany jest do tych migrantów, którzy w ramach łączenia rodzin, mają zamiar na stałe osiedlić we Francji. Zanim jednak dojdzie do naturalizacji, otrzymują najczęściej roczną kartę pobytową, która, o ile respektowana jest wzajemna umowa, wynikająca z CAI, zostaje przedłużona na następne lata. Obecnie postanowiono wzmocnić rolę Kontraktu Przyjęcia i Integracji w przyznawaniu obywatelstwa. Skoro CAI ma na celu integrację nowo przybyłych ze wspólnotą zastaną, a podstawą wzajemnego zrozumienia i komunikacji

¹⁴ Art. 20-21 kodeksu cywilnego [zob. *ibidem*].

¹⁵ Więcej na temat CAI zob. *Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI)*, 2.03.2010, <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Dp500000eCAI.pdf> (z dnia 21.06.2010).

jest język, zdecydowano podnieść wymagania odnośnie jego opanowania do poziomu uznanego w standardach europejskich jako DILF, zapewniając tym samym możliwość bezpłatnej jego nauki do 400 godzin. Ponadto w celu ewaluacji wiedzy i cnót republikańskich nabytych w okresie przygotowującym do naturalizacji, zamierza się, drogą testową, weryfikować ich znajomość. Na wprowadzenie w życie owych projektów przeznaczonych zostanie z kasy państwowej dodatkowych 12 000 000 euro.

4. W roku szkolnym 2009/2010, w 31 departamentach Francji uruchomiono specjalne kursy dla rodziców nowo przybyłych uczniów, na których oprócz nauki języka francuskiego zapoznawano zebranych, jak skonstruowane jest prawo francuskie, jak funkcjonują republikańskie instytucje Francji na czele ze szkołą, w jaki sposób rodzice-imigranci mogą być użyteczni w procesie edukacji, socjalizacji i adaptacji uczniów do nowych warunków. Na tego typu zajęcia przeznaczono w wybranych szkołach 120 godzin rocznie, a ponieważ okazały się one wielkim sukcesem postanowiono rozciągnąć je na całe terytorium Francji, przeznaczając na ten cel dodatkowe 4 000 000 euro rocznie.

Zaplanowane przez obóz rządzący, zaprezentowane reformy są o tyle innowacyjne, że z jednej strony wynikają z szerokiej narodowej debaty, z drugiej uwzględniają towarzyszącą jej (pominiętą w niniejszym artykule) refleksję naukowo-polityczną, a takie połączenie wydaje się być nadal zbyt rzadkie w globalizującej się Europie. Niewątpliwie ów francuski eksperyment wypada zaliczyć do grup tzw. dobrych praktyk na rzecz społeczeństwa otwartego, międzykulturowego, co nie oznacza, że ze wszystkimi pomysłami należy się zgadzać. Warto przy tym mieć na uwadze francuską politykę historyczną, w którą niejako są wpisane tego typu republikańskie przedsięwzięcia, narodowe dyskusje, kłótnie, strajki i wiece, poczynawszy od tych toczonych w okresie rewolucji 1789 roku, skończywszy na czasach współczesnych. O wiele łatwiej jest wprowadzać w życie tego typu dyskurs i wynikające z niego wnioski w państwie, w którym aż 77% obywateli ocenia pozytywnie, a wręcz cieszy się ze swojej różnorodności etniczno-kulturowej [Falga, 2010], (pomimo corocznych burd na przedmieściach wielkich miast, wszczynanych przez emigrantów, pomimo paraliżujących cały kraj raz na jakiś czas ekscesów religijnych, zamachów terrorystycznych). Tak dzieje się również i z tej przyczyny, że to dzięki emigrantom ów europejski, drugi po Niemczech kraj, co do ilości ludności, może nadal się rozwijać należąc do światowych potęg kulturalno-polityczno-gospodarczych, a mieszkańcy mają tego świadomość. Sami zainteresowani są wielce świadomi też i tego, że należy jeszcze wiele zrobić na rzecz prawdziwie

solidarnej, republikańskiej, a więc i tolerancyjnej Francji, stąd tak pojmowana – ciągle prześwietlana i rekonstruowana jej obywatelskość.

Czy zaprezentowane wyżej pomysły reformatorskie przyniosą spodziewane efekty, uczynią naród bardziej otwarty i wrażliwy na innych? Czas pokaże. Nie zapominajmy jednak, że ta sama Francja, wystawiona na konfrontację z innymi europejskimi państwami, w słynnym referendum roku 2005 dla europejskiej konstytucji powiedziała stanowcze nie.

Bibliografia

- De grands axes de réflexion sont proposés*, <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/grand-debat-sur-l-identite-nationale-25-000-contributions-recues-des-la-premiere-semain>, (z dnia 21.06.2010).
- Falga P. (2009), *Où sont les étrangers en France?*, „L'Express.fr”, 17.12, http://www.lexpress.fr/region/ou-sont-les-etrangers-en-france_836752.html, (z dnia 21.06.2010).
- Falga P. (2010), *Où sont les étrangers en France?*, <http://www.respectmag.com/la-diversite%C3%A9-culturelle-jug%C3%A9-positive-par-77-des-fran%C3%A7ais>, (data dostępu: 21.06.2010).
- Grande débat sur l'identité nationale*, <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/DPGDI-Nat050210.pdf>, (z dnia 21.06.2010).
- Grejebine A. (2010), *La gestion de la différence dans une société ouverte. Les contradictions du multiculturalisme*, „Le Débat. Histoire, politique, société”, No 159, marzec-kwiecień.
- „Le Parisien” (2009), 31.10, <http://www.leparisien.fr/politique/identite-nationale-60-des-francais-favorables-au-debat-31-10-2009-694943.php>, (z dnia 21.06.2010).
- Qu'est-ce qu'être Français aujourd'hui?*, le blog de l'UMP, wpis z 27.12.2009, <http://blog-ump.typepad.fr/blog/2009/11/questce-qu%C3%Aatre-fran%C3%A7ais-aujourd'hui-.html>, (z dnia 21.06.2010).
- „Metro” (2010), 7.02., <http://www.metrofrance.com/info/le-triomphe-de-la-diversite/pjbg!6pz2Ns6K@tWbNd7GexN78w/>, (z dnia 21.06.2010).
- Ministre de l'Immigration (2010), *de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI)*, 2.03., <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/Dp500000eCAI.pdf>, (data dostępu: 21.06.2010).
- <http://www.debatidentitenationale.fr/>, (z dnia 21.06.2010).
- http://www.debatidentitenationale.fr/IMG/pdf/100208_-_Seminaire_gouvernemental_sur_l_identite_nationale_-_Mesures_annoncees.pdf, (z dnia 21.06.2010).
- <http://www.equity.lab.fr>, (z dnia 21.06.2010).
- <http://www.immigration.gouv.fr>, (z dnia 21.06.2010).
- http://www.Loi_n°93-933_du_22_juillet_1993_-_art._50_.JORF_23_juillet_1993, (z dnia 21.06.2010).

SUMMARY**About the new quality of French national identity
in different socio-political perspectives**

Contemporary France, the same as in the last century, appointed with multitude of immigrant nations and cultures, seems to be more international than national. Because of many questions and problems concerning intercultural cohabitation and integration, the government was putting the issue front and center for the first time by encouraging people to have a vigorous national debate about what it means to be French in the 21st century. The discussions are to take place during hundreds of locally organized town-hall meetings involving education, union and cultural officials and ordinary people concerned about the state of French identity.

This article aims to present and analyze the progress and some conclusions concerning the grand debate: what it means to be French today, how to define French tradition at a time when France faces burgeoning African, Arab and Asian immigrants, and other changes in the globalizing world. In the country which gives naturalization for 150 000 foreigners each year, fleshing out how people view the concept of Frenchness today has sparked controversy. Reaffirmation of the values of national identity and pride in being a French citizen seems the most important intention of all undertakings.

MAREK MELNYK

UNIwersytet Warmińsko-Mazurski

EKUMENICZNY WYMIAR DIALOGU POLSKO-UKRAIŃSKIEGO

Wdzięcznym polem badań nad edukacją międzykulturową w Polsce wydaje się być dialog i pojednanie polsko-ukraińskie [Weintraub, 1985: 28-32]. Jego najważniejsze osiągnięcia to zbliżenie między obu narodami w latach 1987-1988 związane z jubileuszem 1000-lecia chrztu Ukrainy [Bobrownicka, Łużny, 1988: 351-383]. Doprowadziło ono m.in. do deklaracji o wzajemnym przebaczeniu i pojednaniu [Lubacziwskyj, 1988: 32-33].

Dziełu pojednania polsko-ukraińskiego służyły również uroczystości w Pawliwce obchodzone 11 lipca 2003 roku. Uczestniczyli w nich przedstawiciele greckokatolickiego i rzymskokatolickiego Episkopatu Ukrainy. Episkopat Polski reprezentował na uroczystości w Pawliwce biskup Sławoj Leszek Głódź. W uroczystościach tych uczestniczył też Kościół prawosławny, którego przedstawiciele odprawili panachidę (prawosławne nabożeństwo za zmarłych). Na pojednawczy charakter tych uroczystości istotne znaczenia miał list Jana Pawła II opublikowany kilka dni przed uroczystościami w Pawliwce, w którym Papież pisał: „Nowe tysiąclecie, w które niedawno wkroczyliśmy, wymaga, aby Ukraińcy i Polacy nie pozostawali zniewoleni smutnymi wspomnieniami przeszłości. Rozważając minione wydarzenia w nowej perspektywie i podejmując się budowania lepszej przyszłości dla wszystkich, niech spojrzą na siebie wzrokiem pojednania” [Jan Paweł II, 2003]. Jak widzimy Papież nawoływał do kultywowania pamięci, która miał służyć pojednaniu. Realizacją jego woli była deklaracja o pojednaniu obu narodów Kościoła katolickiego Polski i Ukrainy z 19 czerwca 2005 roku [Melnik, 2005: 87-102].

Niniejszy artykuł jest próbą powiązania religijnym wymiarem współczesnego dialogu i pojednania polsko-ukraińskiego z historycznymi formami dążeń preekumenicznych, które narodziły się na ziemiach ruskich I Rzeczypospolitej [Hryniewicz, 1997: 154-161]. Pragniemy wskazać, iż dialog polsko-ukraiński zawiera w sobie ekumeniczny potencjał, który „ukryty” jest właś-

nie w przeszłości I Rzeczypospolitej. Zamiarem naszym jest zatem dopełnienie religijnego dialogu polsko-ukraińskiego, który toczy się głównie w obrębie Kościoła katolickiego poprzez wydobyć z przeszłości dawnej Rzeczypospolitej przykładów podobnych prób dialogu. Sądzymy, że będą one uzupełniały ustalenia dialogu polsko-ukraińskiego prowadzonego w XX wieku. Jest to więc spojrzenie w przeszłość, poszukujące inspiracji, argumentów na rzecz włączenia w przyszłości Kościoła prawosławnego do dialogu polsko-ukraińskiego. Dialog ten powinien być, zrównoważony i pogłębiony. Dotychczas bowiem toczy się on głównie w obrębie Kościoła katolickiego obrządku łacińskiego i bizantyńsko-ukraińskiego. A przecież Ukraińcy w większości są prawosławnymi. Pragniemy wskazać kilka przykładów tego jak i gdzie można dostrzec ekumeniczny potencjał dialogu polsko-ukraińskiego. Owe przykłady są związane z uniwersalistycznym rozumieniem sakramentu chrztu. Odwołujemy się więc do tego, co najbardziej podstawowe w poczuciu chrześcijańskiej tożsamości zarówno w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym [Nagy, 1985: 175]. Pamięć o tym jest o tyle istotna, iż humanistyczną podstawą dialogu ekumenicznego jest uznanie godności człowieka, jego prawa do wolności religijnej. Chrześcijanie upatrują źródeł tych wartości w sakramencie chrztu. Jest to zasadnicza podstawa jedności [Łukaszuk, Bieńkowski, Gryglewicz (red.), 1979: 1272].

Przykładem odwołania się do uniwersalizm sakramentu chrztu w relacjach polsko-ukraińskich były uroczystości w Rzymie w październiku 1987 roku z okazji jubileuszu 1000-lecia chrztu Rusi-Ukrainy. Wówczas to kardynał Myroslav Lubacivskij zwracając się do kardynała Józefa Glempa, powiedział: „Dzisiejsze spotkanie ma wyraz szczególnej wagi i radości, gdyż dzisiaj możemy wspólnie modlić się i odbyć braterską rozmowę u progu wielkiego jubileuszu – Tysiąclecia Chrztu Narodu Ukraińskiego”. Następnie kardynał nawiązując do słynnego listu z 1965 roku Polskiego Katolickiego Episkopatu powiedział: „Również i my – hierarchia Ukraińskiej Katolickiej Cerkwi – wyciągamy braterską dłoń do Braci Polaków na znak pojednania, przebaczenia i miłości” [Lubacziwskij, 1988: 33]. W tym samym czasie pamięć Kościoła prawosławnego o chrzcie Rusi Kijowskiej z 988 roku miała zupełnie inny charakter. Przede wszystkim brak było tutaj politycznego wymiaru. Ideowy wymiar prawosławnych obchodów 1000-lecia chrztu Rusi w Polsce nie wyeksponował problemów narodowych i politycznych, ale idee – „ocerkowienia”¹.

¹ Zob. *List z okazji 1000-lecia chrztu Rusi biskupów Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego*, „Wiadomości Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego” 1988, nr 1, s. 7.

Gdy spojrzymy w przeszłość ziem ruskich I Rzeczypospolitej odnajdziemy podobne próby propagowania uniwersalistycznego rozumienia sakramentu chrztu. Szczególnie było to widoczne we wzajemnie uznawanej ważności tego sakramentu. Było to bowiem podstawą uznawania przedstawicieli innego wyznania za chrześcijan. Ale nie tylko dlatego. Warto przyrzeć się myślicielom religijnym, którzy pisali na temat chrztu katolików, protestantów i prawosławnych ponieważ dla chrześcijanina na przykład chrzest to sakrament zawierający w sobie w sposób fundamentalny jedność nadprzyrodzoną, która zakorzeniona jest w jedności człowieka z Chrystusem stanowiącym podstawę Kościoła rozumianego jako niezniszczalne i mistyczne Ciało Chrystusowe. Odpowiednikiem tej jedności jest widzialna instytucja – Kościół jako społeczność ludzka. Sakramenty są znakami tej podwójnej jedności [Górka, 1995: 59-67].

Na początku naszych rozważań należy przypomnieć, iż liczne przykłady uznania prawdziwości chrztu odnajdujemy szczególnie na pograniczu polsko-ruskim w średniowieczu. Franiszek Sielicki w swych pracach zwracał uwagę na liczne małżeństwa Rurykowiczów i Piastów w XI i XII wieku zawierane mimo antykatolickiej propagandy duchownych greckich [Sielicki, 1968: 273, 291-292]. Autor dostrzegał w tym „(...) fakt, że różnice wyznaniowe między katolickimi Polakami i prawosławnymi Rusinami nie stanowiły przeszkody w zawieraniu małżeństw mieszanych, które były tolerowane przez duchowieństwo rodzime obu stron, przeważnie zresztą zależne od książąt” [Sielicki, 1988: 37; zob. ibidem: 37-49]. Można sądzić, iż tę tolerancję wyznaniową, a właściwie ideę ekumeniczną można rozpatrywać w kontekście religijnej inicjacji obu narodów w chrześcijaństwo w X wieku. Ten fakt musi być siłą rzeczy punktem wyjścia w naszych rozważaniach. Ważne w tym to, że chrześcijaństwo łacińskie przyjęte przez Mieszka I w 966 roku i chrześcijaństwo greckie wprowadzone oficjalnie w 988 roku przez Włodzimierza Wielkiego nie było jeszcze formalnie podzielone. Wielka schizma nastąpiła w 1054 roku. Polskę i Ruś Kijowską w momencie przyjęcia chrześcijaństwa łączyła nowa religia mimo związanych z nią różnic kulturowych. Do XIV wieku nie znajdujemy na Ukrainie świadectw, któreby kwestionowały ważność chrztu w Kościele katolickim, a co za tym idzie ważności sakramentów Kościoła katolickiego. Dotyczyło to szczególnie przypadków przechodzenia katolików do Kościoła prawosławnego. Nieznana jest tutaj praktyka „rebaptызacji” katolików. Wydaje się, że poprzez to – za coś oczywistego – uznawano prawdziwość chrześcijaństwa łacińskiego mimo różnic kulturowych i teologicznych. I co ciekawe nie wymagało to refleksji teologicznej. Zamiast tego mamy doświadczenie z realnego życia, gdzie istniała świadomość wspólnego zbawczego dziedzictwa chrztu. Można dopatrzyć się tego w związkach dynastycznych Rurykowiczów i Piastów w XI,

XII i XIII wieku. Już po schizmie między Rzymem i Konstantynopolem ruscy i polscy książęta zawierający małżeństwa uznawali zbawczą wagę sakramentów swych wyznań. Aby zawrzeć związek małżeński nie wymagano żadnych dyspens czy ponownego chrztu w celu nawrócenia z jednego chrześcijaństwa na drugie, by zawarte małżeństwo było ważne.

Dopiero na początku XV wieku dostrzegamy zanik tej tradycji. Jako przykłady można wymienić ponowny chrzest wyznawcy prawosławia Zofii Holszańskiej czwartej żony Władysława Jagiełły. Został on wymuszony na niej w przeddzień ślubu z Jagiełłą w Grodnie 1442 roku. Wydarzenie to jest dowodem na to jak świadomość schizmy przerodziła się wówczas w świadomość herezji. Jednak nie przeszkadzało to Jagielle w sprowadzaniu ruskich malarzy ikon w celu ozdabiania bizantyńskimi freskami gotyckich świątyń: katedry w Gnieźnie i Sandomierzu, kolegiaty w Wiślicy, kościoła na Świętym Krzyżu, kaplicy zamkowej w Lublinie i na Wawelu oraz własnej sypialni na Wawelu. W 1417 roku Jagiełło i Witold w specjalnym liście bronili na soborze w Konstancji ważności chrztu prawosławnych. Lecz był to głos podyktowany względami politycznymi. Bowiem w praktyce ustawodawstwo Kościoła w Polsce i Litwie stało na stanowisku konieczności rebaptyzacji prawosławnych [Chodnicki, 1934: 42-47, 77-82; Hryniewicz, 1995: 27-29; Sawicki, 1966: 233-240]. Praktykę tę uznawały nawet synody diecezji katolickich². Czynion tak wbrew decyzjom Soboru Florenckiego, gdzie wyraźnie zaznaczono tę samą godność łacińskiej i greckiej praktyki udzielania sakramentu chrztu [Hryniewicz, 1995: 28]³. Powtórny chrzest katolików był praktykowany w Moskwie. Było to reakcją na wcześniejszą rebaptyzację prawosławnych przez katolików. Nastąpiło to po Soborze Florenckim. Wyrazem tego była rebaptyzacja katolickich konwertytów na prawosławie uchwalona na synodach w Moskwie w 1441 i w 1620 roku. Praktykę tę zmienił dopiero tzw. wielki synod, który odbył się w Moskwie w 1677 roku. Wówczas to potępiono rebaptyzację katolików. Uzasadniano to kanonami soborów. W następstwie tego katolicy, aby stać się prawosławnymi musieli być namaszczeni świętym mirem (krzyżmem). Jednak stopniowo i ta praktyka uległa zmianie, bowiem od 1775 roku od katolickich konwertytów wymagano jedynie tylko wyrzeczenie się elementów doktryny katolickiej niezgodnej z nauką prawosławia [Hryniewicz, 1995: 26-27].

² Dopiero orzeczenie Soboru Trydenckiego, które jako pierwszy w Polsce przyjął synod we Lwowie w 1564 roku, położyło kres tej praktyce [zob. Hryniewicz, 1995: 29].

³ Przeciwnikami rebaptyzacji w Polsce w XVI wieku byli duchowni pochodzenia ruskiego (St. Orzechowski) lub ochrzczeni w Kościele prawosławnym (bp Jan Drohojowski) [zob. Sawicki, 1966: 239-240].

W refleksji teologiczno-polemicznej na pograniczu polsko-ukraińskim spór o chrzest pojawił się w XV wieku. Był to znak, iż nastąpiło już daleko posunięte wyobcowanie katolicyzmu i prawosławia. Pojawiły się wówczas teologiczne uzasadnienia nieważności sakramentu chrztu w Kościele prawosławnym. Oznaczało to konieczność prozelityzmu – nawracania prawosławnych przy okazji zawierania małżeństw mieszanych katolicko-prawosławnych. Warunkiem koniecznym był wówczas ponowny chrzest strony prawosławnej. Było to jaskrawym negowaniem eklezjalnego statusu prawosławia redukowanego niemal do stanu pogaństwa [zob. *ibidem*: 26]. Dziełem, które uzasadniało z teologicznego punktu widzenia rebaptyzację prawosławnych był traktat Jana z Oświęcimia pt. *Elucidarius errorum ritus ruthenici* z 1501 roku [dokładniejsze omówienie zob. Sawicki, 1966: 236]. Autor zanegował ważność sakramentów prawosławnych. Odnajdujemy tutaj również rejestr rzekomych 40 „błędów”, które Jan z Oświęcimia dostrzegł w praktyce liturgicznej prawosławnych. Twierdził na przykład, iż prawosławni chrzczą dzieci w kwasie z jabłek. Wyśmiewał procedurę przygotowywania prosfory i agnca. Krytykował praktykę liturgiczną w okresie Wielkiego Postu (*Liturgia wcześniej uświęconych darów*). Z tego powodu nie wahał się określić prawosławnych mianem *periores cunctis hereticis*, których z tego powodu należy rebaptyzować.

Wśród teologów pogranicza polsko-ukraińskiego osobą, która szczególnie propagowała trwanie jedności wspólnoty sakramentalnej Kościoła katolickiego i prawosławnego, mimo zerwania jedności eklezjalnej, w tym ważność sakramentu chrztu udzielanego w Kościele prawosławnym, był ks. Stanisław Orzechowski (1566) [Wyczawski, 1982: 265-271]⁴. Należy uznać go za typową postać człowieka polsko-ukraińskiego pogranicza. Czynimy tak z tej prostej przyczyny, iż pochodził on z rodziny mieszanej wyznaniowo i narodowościowo z okolic Przemyśla. Jego matką była córka prawosławnego duchownego. Ze swego ruskiego pochodzenia był bardzo dumny. Traktował je jako ważne dziedzicowo kulturowe, którego nie chciał się wyzbyć. Pojmował je jako istotny element swej duchowej tożsamości. Przy czym był ideologiem szlacheckiej demokracji oraz katolicyzmu jako podstawy Rzeczypospolitej. Dziełem, w którym Orzechowski bronił ważności chrztu prawosławnych był napisany w 1544 roku traktat pt. *Baptismus Ruthenorum*. Autor wyraźnie powiązał ten problem ze zjednoczeniem Kościoła katolickiego z Kościołem prawosławnym i co więcej uczynił z tego podstawę przewyższenia innych dzielących oba Kościoły spornych zagadnień: Filioque i pochodzenie Ducha Świętego. Zostały one

⁴ Źródła i podstawową literaturę przedmiotu na temat Orzechowskiego podał A.S. Fenczak [Fenczak, 1994: 35-37].

uznane przez niego za problemy filologiczne. Przy czym powoływał się w tym przypadku na podobną opinię prawosławnego biskupa z Przemyśla, Laurentego Terleckiego, który miał twierdzić: „Tylko słowem, podobnie jak w innych sprawach, różnią się także w tej kwestii (pochodzenie Ducha Świętego) Grecy od Łacinników; w rzeczywistości jednak wszyscy myślimy to samo” [Korzeniowski (red.), 1891: 36-46 cyt. za: Fenczak, 1994: 37]. W 1551 roku w czasie przeniesienia przez papieża Juliusza III soboru z powrotem z Bolonii do Trydentu, Orzechowski głosił konieczność ekumenicznego charakteru wznowionych obrad. Miało się to wyrazić w uczestnictwie prawosławnych posłów. Ich udział wydawał mu się konieczny w uczynieniu soboru powszechnym. Tym bardziej, że zjawili się wówczas w Trydencie posłowie protestantów z Rzeszy. Myśl tę Orzechowski propagował przez cały czas swej aktywnej działalności pisarskiej. Podobnie jak dziesięć lat wcześniej w 1563 roku w czasie wznowionego soboru w Trydencie, Orzechowski apelował do kardynała Stanisława Hozjusza – legata papieskiego na sobór – o dopuszczenie do udziału w obradach soborowych przedstawicieli prawosławia. W liście z 29 IV 1563 roku do Hozjusza zakwestionował on powszechność soboru trydenckiego [Waczyński, 1938: 135-136; Kossowski, 1928: 173-174; Fenczak, 1994: 40-41]. Motywował swój pogląd brakiem obecności i rozmów z delegatami posłów Kościołów prawosławnych. Szczególnie domagał się obecności patriarchów: aleksandryjskiego, antiocheńskiego i konstantynopolitańskiego. A sobór miał wydać oficjalny dekret, uznający prawosławnych za chrześcijan na równi z katolikami. Dla Orzechowskiego prawosławie jest częścią Kościoła powszechnego na równi z katolicyzmem. Dialog w istocie sprowadza on do uświadomienia wspólnego chrześcijańskiego wschodnio-zachodniego dziedzictwa, istniejącego od czasów apostoelskich. Z tego powodu zupełnie pomijane są różnice doktrynalne. Zdają się one nie istnieć dla Orzechowskiego. Istotną rolę mogło odegrać tutaj to, że udział prawosławnych w soborze był pojmowany przez niego jako czynnik wzmacniający dążenia reformatorskie w katolicyzmie.

Po stronie prawosławnej ekumeniczny walor sakramentów sprawowanych w Kościele katolickim i prawosławnym uznawał metropolita kijowski Piotr Mohyła. W swych pismach dał wyraz szczególnie przekonaniu, iż dwa z nich: chrzest i małżeństwo ze swej istoty nie mogą być oddzielone od przesłania ekumenicznego. W pismach Mohyły możemy dostrzec powiązanie refleksji nad sakramentem chrztu z ideą jedności chrześcijan przede wszystkim wtedy, gdy podkreślał zbawczy charakter prawosławia podkreślił związany z pamięcią o chrzcie Rusi kijowskiej w 988 roku. Szczególnie wyraź-

nie pamięć o chrzcie z 988 roku przywołana jest w *Lithosie*⁵. Uczynił tak, gdy odpierał zarzuty Kasjana Sakowicza kwestionującego możliwość osiągnięcia zbawienia w prawosławiu. Zagrożenie to miało występować z powodu braku znajomości przez duchownych prawosławnych teologicznych pojęć, na przykład materii i formy. Miało to prowadzić do nieważności udzielonych przez nich sakramentów. Zwłaszcza w przypadku sakramentu chrztu prawosławni duchowni mieli powodować – swoją niedbałością – niedopuszczenie zbawczej łaski do chrzczonych dzieci. Zasadniczą myślą Mohyły, określającą strategię odporu zarzutów Sakowicza, jest podkreślenie równości pod względem zbawczej wartości sakramentu chrztu w obu Kościołach⁶. Swoją myśl autor oparł na stwierdzeniu, że znajomość pojęć teologii katolickiej nie jest nieodzowna do ważności chrztu prawosławnego:

„(...) dość iest tego aby wiedział każdy bez czego wszelki Sakrament być nie może, coby zaś w nim właśnie było formą albo materią, bez uszczerbku wiary może się nie wiedzieć y diskutować o tym. Niech wie kapłan, że potrzeba wody do chrztu przy mówieniu onych słów, Ja ciebie Kszczę w Imię Oyca y Syna, y Ducha S. A ieśli woda materią ma być nazwana, a słowa formą, tak bezpiecznie może nie wiedzieć, iż ieśliby słowa rozumiał za materię, a wodę za formę nie śmiertelnie nieby grzeszył, ale właśnie krzcił. Ale żeby się taki między Swiaszczennikami naszymi znaydował, któryby nie wiedział, iż przez one słowa, Krzci się sługa Boży P. W Imię Oyca, y Syna, y Ducha Świętego, z trzykrotnym pogrążeniem albo polewaniem wody doskonała Katechumenus okszczony bywa y łaskę Bożą otrzymywa, z Syna Diabelskiego Synem Bożym y dziedzicem Królestwa Niebieskiego, z grzesznika świętym stawa się, in aeternum probari non potest” [Pimin, 1644: 4].

⁵ ΛΙΘΟΣ, *abo Kamień z procy Prawdy Cerkwie Świętej Prawosławney Ruskiej. Na skruszenie fałecznościemnej Perspektywy albo raczey Paszkwilu od Kassiana Sakowicza, byłego przedtyn kiedyś Archimandritę Dubienskiego Unita, iakoby o błędach, Haerezyach, y Zabobonach Cerkwie Ruskiej w Uniey nie będącey, tak w Artikułach wiary, iako w Administrowaniu Sakramentow y inszych obrządkach i Ceremoniach znaydujących się, Roku P. 1642 w Krakowie wydane. Wypuszczony przez pokornego Oyca Euzebia Pimina, Kijów 1644* [przedruk w: АЮЗР, cz. 1, t. 9, Київ 1893: 1-414].

⁶ Podobnie jak w *Trebniku* ważność chrztu chrześcijan i powiązanie – tego i innych sakramentów – z jednością Kościoła odnajdujemy w szeregu współczesnych dokumentach ekumenicznych. W sakramencie chrztu dostrzega się szczególnie obecność misterium jedności chrześcijan. Widać to na przykładzie sakramentów inicjacji chrześcijańskiej, a szczególnie tego egzemplifikacją jest sakrament chrztu [zob.: *Dekret o Ekumenizmie*, nr 3: 22; *Konstytucja dogmatyczna*, 1983; Skowronek, 1996: 598-602; *Chrzest, Eucharystia...*, 1996: 602-607, szczególnie: 605; *Chrzest. Dokument z Akry*, 1982: 8]; prawosławno-katolickie uzgodnienia z Bari (1987), nr 33, 46, 5 i Ballanad 1993 (nr 10 i 13). Komentarze na ten temat (Hryniewicz, 1996: 557-568, szczególnie 563-564; Nossol, 1996: 53-63, szczególnie 59-63).

Podobnie jak w przypadku pojęć materii i formy, Mohyła postępuje w przypadku innych różnic w praktyce udzielania sakramentu chrztu: udzielania sakramentu chrztu w trzeciej osobie przez kapłana, braku chrzcielnic, chrztu przez potrójne zanurzenie, postrzyżyn. Różnice te są potraktowane drugorzędnie wobec tej samej w obu Kościołach istoty – uczynienia człowieka członkiem Kościoła przez włączenie ochrzczonego człowieka w uczestnictwo w darach zbawczych [ibidem: 6]. Konsekwencją twierdzeń Mohyły jest odrzucenie oskarżeń Sakowicza, że: „Ruś łacińskiego krztu za prawdziwy nie przyznaią”, gdyż w *Trebnikach* „żadney o tym wzmianki penitus niemasz, aby Rzymian znowu trzeba krzścić” [ibidem: 14-15].

Przy tym Mohyła przyznaje, że powtórny chrzest katolików jest praktykowany w Moskwie, lecz interpretuje to jako reakcję na wcześniejszą rebaptyzację prawosławnych przez katolików. Jako przykłady wymienia ponowny chrzest prawosławnych kandydatek na żony polskich władców, na przykład Zofii, czwartej żony Jagiełły (Grodno 1442 r.). To swoje przekonanie Mohyła uzasadnił w oparciu o katolickie dzieła współczesnej potrydenckiej sakramentologii, w oparciu o dzieła Roberta Bellarmina. Uczony jezuita określił w *Controverses* (ks. I, cz. 6), co jest nieodzowne do ważności sakramentu chrztu. Dzięki powołaniu się na autorytet Bellarmina, Mohyła mógł stwierdzić, że znajomość teologii katolickiej nie jest konieczna do ważności chrztu prawosławnego. Prócz tego autora w swym polemicznym traktacie Mohyła przywołał innych teologów katolickich, na przykład Skargę, Arkadiusza i Tomasa z Akwinu. Mohyła powołuje się również na autorytet łacińskich i greckich Ojców Kościoła: św. Cyryla Jerozolimskiego, św. Ambrożego, św. Atanazego, św. Augustyna, św. Jana Chryzostoma, Dionizego Areopagity i Hieronima. Przywołuje autorytet Soborów: Konstantynopolitańskich (I: 381 r., II: 553 r., III: 680-681 r., IV: 869-870 r.), Laterańskiego IV (1215) i Florenckiego (1438-1445). W przypadku Soboru Laterańskiego IV Mohyła bez wahania wspomina autorytet papieża Innocentego III [Pimin, 1644: 6]. Powołuje się również na księgi liturgiczne zarówno prawosławne, jak i katolickie. Pragnie wykazać, że księgi liturgiczne stosowane w obu Kościołach zawierają potwierdzenie jego tezy o zbawczej wartości sakramentu chrztu w obu Kościołach. Wymienione księgi prawosławne to: *Trebnik Wileński*, *Trebnik Ostrogiński*, *Trebnik Moskiewski*, *Trebnik ze Stratynia*, *Liturgia Eucharystii* św. Bazylego i Jana Chryzostoma. Liturgiczne zaś księgi katolickie to: *Rytuał* papieża Piusa V, *Agenda Liturgiczna* kardynała K. Radziwiłła. Mohyła powołuje się również na katolickich historyków: Cesare Baroniusa, Macieja Stryjowskiego.

Dziedzictwo chrztu z 988 roku zostało przywołane przez Mohylę również w jego projekcie jedności z 1645 roku [Hryniewicz, 1995: 98-111]. Autor tak

piisał o znaczeniu dziedzictwa sakramentu chrztu otrzymanego z Konstantynopola:

„Ponieważ wyraźnie poznajemy ze świętych dogmatów i zasad Kościoła Bożego, że od Rzymian różnimy się tylko obrządkiem, zachowana zaś jest przez wszystkich jedna i ta sama istota wiary; i nie możemy też zaprzeczyć, że święty Piotr Apostoł (...) zawsze był pierwszy pośród Apostołów, a jego następcy, Biskupi Rzymu zawsze posiadali w Kościele Bożym największe znaczenie; ani nie opuszczając naszego patriarchy, od którego przyjęliśmy chrzest, ani nie przeciwstawiając się jedności Kościoła, w którym osiąga się prawdziwe zbawienie, znaleźliśmy w imię Pana Naszego (...) taki sposób na uniknięcie niebezpiecznych nieporozumień i umocnienia naszej prastarej religii i wyznajemy, że żyjemy pod jedną Głową i zwierzchnikiem, zastępcą Chrystusa, jak nas uczy Wyznanie Wiary (...)” [ibidem: 109].

W przytoczonym fragmencie autor podkreślił istnienie wspólnego dla katolików i prawosławnych dziedzictwa zbawczej wiary, którą Ruś otrzymała z Konstantynopola, poprzez dar chrztu z 988 roku. Zwrócenie uwagi na chrzest Rusi z 988 roku można uznać za próbę ukonkretnienia uniwersalizmu soteriologicznego Mohyły. Soteriologiczna tożsamość wiary oznaczała dla niego wzajemne uznanie sakramentów. W ten sposób zostało podkreślone wspólne dziedzictwo wiary i dogmatycznych zasad łączących katolików i prawosławnych. Autor swej konkretyzacji uniwersalizmu soteriologicznego dokonał na przykładzie najbardziej oczywistym. Żadna ze stron bowiem nie podważała ważności udzielonego przez siebie sakramentu chrztu [zob.: Szymusiak, Głowa (red.), 1964: 78-80]. Sakrament chrztu był więc tym, co najbardziej łączyło oba Kościoły. Mohyła zdaje się dostrzegać w nim walor uniwersalizmu zbawienia, który uwidacznia się we wzajemnym uznawaniu sakramentu chrztu. Przypomnienie tego faktu służy uzasadnieniu zaproponowanej przez metropolitę koncepcji zjednoczenia zakładającej równocześnie jedność z Konstantynopolem i Rzymem. Zwracał też uwagę na fakt, że sakrament chrztu otrzymany z Konstantynopola przez swoją zbawczą funkcję uznawaną przez katolików uniemożliwia zerwanie z macierzystym Kościołem, a co za tym idzie wyznacza model symetrycznej jedności metropolii kijowskiej z Rzymem i Konstantynopolem. Chrzest jest znakiem ortodoksyjnej wiary otrzymanej z Konstantynopola. Dlatego zjednoczenie z Rzymem musi być wpisane w kontynuację przekazu zbawczej wiary z 988 roku. Chrzest przechowuje pamięć o dawnej jedności Kościoła wschodniego i zachodniego. W jej projekcie przywrócenie z 1645 roku pamięci chrztu 988 roku pełni rolę czynnika, który przypomina o powszechności zbawienia. Pamięć zbawczego chrztu łączy, po sześciu

wiekach, rozdwojone jurydycznie dwa Kościoły. Hryniewicz myśl tę określił „argumentem baptyśmalnym” [Hryniewicz, 1992: 265; idem, 1993: 21-32⁷].

Mohyla, stanowczo broniąc zbawczego charakteru prawosławia, był kontynuatorem starej tendencji. Prawosławni w Rzeczypospolitej musieli się zmagać z przekonaniem strony katolickiej o swej supremacji w państwie. Musieli walczyć z poglądami przedstawicieli strony katolickiej, którzy w XVI i XVII wieku nie widzieli miejsca dla prawosławia jako dla wyznania równoprawnego czy choćby tolerowanego⁸. Musieli walczyć o zmianę tego modelu stosunków między Rzeczypospolitą a wyznaniem chrześcijańskim, zakładającego podporządkowanie państwa interesom jedynie Kościoła katolickiego kosztem innych wyznań. W wymiarze ideowym teza o supremacji katolicyzmu, który miał być źródłem spokoju społecznego i jedności politycznej (Orzechowski, Skarga, Warszawicki), opierała się przede wszystkim na argumentacji ścisłe teologicznej, a była nią konieczność zapewnienia zbawienia [Ogonowski, 1999: 68-72]. Zgodnie z nią tylko Kościół katolicki był prawdziwym Kościołem chrystusowym zapewniającym zbawienie, a obowiązkiem państwa jest temu celowi służyć. Mohyla w swej myśli soteriologicznej przeciwstawiał się temu ekskluzywistycznemu pogładowi. Argumentami soteriologicznymi bronił tezy o prawdziwości Kościoła prawosławnego. Była to bowiem najlepsza droga do wykazania, iż prawosławie jest wyznaniem na równi z katolicyzmem potrzebującym ochrony państwa. Jest źródłem zbawienia wiecznego, począwszy od chrztu Rusi Kijowskiej w 988 roku. Pamięć o zbawczym znaczeniu tego wydarzenia przywoływała jednocześnie pamięć o jedności chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego. Chrzest z 988 roku zdaje się być dla Mohyły gwarantem uczestnictwa katolików i prawosławnych w jednym Kościele Chrystusowym. To zarazem argument do przewyciężenia widzialnego braku jedności. Tę właśnie jedność ma najwyraźniej przypomnieć chrzest Rusi w czasach sprzed formalnego zerwania jedności. Przypomnienie to wskazuje, że Mohyla unię rozumiał jako powrót do jedności z czasów chrztu Rusi Kijowskiej. Nie chciał tworzyć nowego Kościoła poprzez akt praktycznej inkorporacji, jak to miało miejsce w czasie unii brzeskiej w latach 1595-1596. Tak należy bowiem interpretować, z punktu widzenia analizy soteriologicznej, akt unii z 23 grudnia 1596 roku. Mohyla pragnął kontynuacji dziedzictwa chrztu z 988

⁷ Autor przedstawił tutaj analogiczne przykłady myślenia o sakramencie chrztu, które znajdujemy w projekcie Mohyły w czasach Rusi Kijowskiej, [Hryniewicz, 1992: 265; 1993: 29-30].

⁸ Najbardziej dobitnie i precyzyjnie sformułowano to podczas obrad sejmu 1650 rok. Wówczas to biskupi katoliccy odmówili przyjęcia następcy Mohyły – metropolity prawosławnego Sylwestra Kossowa do senatu ze względu na niebezpieczeństwo mieszania się prawosławnych biskupów do „artykułów wiary” [zob.: Kaczmarczyk, 1988: 126].

roku i nie godził się na tradycyjną, ekskluzywistyczną interpretację katolicką soteriologicznej wartości prawosławia. Przywołując w swym projekcie unii pamięć chrztu z 988 roku, przypomniał w XVII wieku teologiczną tradycję Kościoła kijowskiego. Przez to można wnosić, że przeszłość niepodzielnego chrześcijaństwa czasów chrztu Rusi Kijowskiej mogła być w teologicznej świadomości wzorem powrotu do dawnej jedności [Łużny, 1989: 25-33]. Istotne jest tutaj to, że Mohyla nie zawłaszczył pamięci i tradycji chrztu z 988 roku dla swego Kościoła⁹. Nie utożsamiał prawosławia jako jedyne spadkobiercy dzieła Włodzimierza Wielkiego. Zamiast tego wskazał, że jest ono wspólnym dziedzictwem obu podzielonych części zachodniego i wschodniego chrześcijaństwa. Unia części prawosławnej metropolii kijowskiej z Rzymem w 1596 roku i podział na „unitów” i „dyzunitów” nie zniszczyły jedności wynikającej z daru chrztu z 988 roku. Wskutek twierdzenia Mohyły o ważności sakramentu chrztu katolików i protestantów, zawartego w *Trebniku*, w Kościele prawosławnym zaczęto odchodzić od praktyki rebaptyzacji katolików i protestantów. W czasach Mohyły Kościół prawosławny w Grecji wymagał od katolickich konwertytów przyjęcia sakramentu bierzmowania. W państwie moskiewskim od wszystkich chcących przejść na prawosławie wymagano chrztu¹⁰. Było to niezależne od tego, czy byli oni protestantami, czy katolikami. Wszyscy inni chrześcijanie byli traktowani w Moskwie jak poganie. W 1655 i 1656 roku w ślady Mohyły poszedł patriarcha Nikon, który w związku ze swymi reformami przeforsował odrzucenie rebaptyzacji konwertytów: katolików i protestantów. Odtąd mieli być oni bierzmowani. Praktykę bezwzględnej rebaptyzacji odrzucono ostatecznie na synodzie w Moskwie w 1666 roku.

⁹ Przykładem zawłaszczenia chrztu z 988 r. dla Kościoła katolickiego jest analizowane wcześniej dzieło Piotra Skargi *O jedności Kościoła Bożego...* z 1577 r., gdzie autor udowodnił, że chrzest Ruś przyjęła w okresie jedności patriarchatu z papieżem. Z tego powodu miał on dla Skargi wyłącznie charakter katolicki. Bowiern jak pisał jezuita: „Grekowie mocno stolicy rzymskiej jako głowy się trzymali” [Skarga, 1577: 228].

¹⁰ Praktyka rebaptyzacji nieprawosławnych w Moskwie w I poł. XVII w. obejmowała również prawosławnych z Rzeczypospolitej. Przy czym nie było to tylko wynikiem ksenofobii oraz samoizolacji. Z perspektywy moskiewskiego prawosławia współwyznawcy zza zachodniej granicy, będący pod panowaniem katolickiego króla po 1596 r. zostali narażeni na utratę czystości wiary. Zwłaszcza brak biskupów po unii brzeskiej miał rodzić niepewność co do ważności udzielanych sakramentów. Na dodatek prawosławni stykali się tutaj z protestantami. Według opinii patriarchy Filareta – więzionego w Rzeczypospolitej w latach 1618-1620- prawosławni stykali się na co dzień z katolikami, luteranami, kalwinami, antybaptystami oraz arianami. Szczególnie raziły go związki rodzinne o charakterze innowierczym. Po tych doświadczeniach Filaret na soborze w 1620 r. ogłosił konieczność rebaptyzacji prawosławnych z Rzeczypospolitej [zob. Зенковский, 1995: 55].

Na koniec nie sposób nie zwrócić uwagi na fakt, iż wszystkie przytoczone przez nas uniwersalistyczne interpretacje sakramentu chrztu pojawiły się na pograniczu polsko-ukraińskim I Rzeczypospolitej. Posługując się definicją pogranicza kulturowego J. Nikitorowicza to miejsce można określić jako obszar styku, przemieszania się przynajmniej dwóch odmiennych, zamkniętych centrów kulturowych. Jest to zawsze obszar „pomiędzy” centrami, gdzie dochodzi do ich przewyciężenia, przekroczenia i zaistnienia różnorodności, konfrontacji wzajemnej „inności”. Autor tak o tym pisze „Pogranicze najczęściej wiąże się z obszarami pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do obu centrów, zachodząc na siebie. Opuszczając centrum, które najczęściej jest sztywne i zamknięte, wchodzimy do obszaru zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie możemy porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp.” [Nikitorowicz, 1995: 11]. Tak rozumiane pogranicze ma kilka aspektów: terytorialny, kulturowy, interakcyjności komunikacji międzyludzkiej, złożoność aktów świadomości jednostki zamieszkującej pogranicza [ibidem: 11-14]. Zgodnie z tą definicją z pograniczem polsko-ukraińskim mamy do czynienia wtedy, gdy dochodzi do współistnienia dwóch narodów oraz przewyciężenia, przekroczenia dzielącej Polaków i Ukraińców granicy wyznaczonej przez dwa podstawowe centra kultury europejskiej: Rzym i Bizancjum. Pogranicze istniało tam gdzie to, co łacińskie i greckie, polskie i ukraińskie ulegało nałożeniu się na siebie, przemieszaniu w wymiarze: etnicznym, religijnym i kulturowym. Obecnie tak rozumiane pogranicze nie istnieje. Uległo ono katastrofie w okresie drugiej wojny światowej. Jest ono pograniczem narodowym, gdzie oba narody spotykają się ze sobą w pasie nadgranicznym oraz w granicznych miastach: Lwów, Przemyśl. Dawne pogranicze jest granicą dwóch narodów i państw. Z tego powodu obecnie brak „ludzi pogranicza” rozumianych jako jednostki o niejednoznacznej tożsamości kulturowej lub narodowej [Babiński, 1997]. Idąc dalej tym tropem można nawet powiedzieć, iż dziś tak rozumiane pogranicza są nie tylko, że zniszczone, ale i coraz mniej potrzebne. Dzieje się tak z powodu przemian cywilizacyjnych w XX wieku. Doprowadziły one bowiem do radykalnego zbliżenia poszczególnych centrów cywilizacyjnych w Europie. Poprzez co mają one coraz większy dostęp do siebie wzajemnie bez pośrednictwa – jak to było wcześniej – ich obszarów pogranicznych. Obecnie wymiana wartości między chrześcijańskim Wschodem i Zachodem w Europie nie dokonuje się na konkretnych obszarach styku ich peryferiów. Takie miejsca nie są już potrzebne w takim stopniu jak to było wcześniej.

Bibliografia

- Babiński G. (1997), *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków.
- Bobrownicka M., Łużny R. (1988), *Karol Wojtyła-Jan Paweł II w kręgu spraw słowiańskich*, (w:) Łużny R. (red.), *Dzieło chrystianizacji Rusi Kijowskiej i jego konsekwencje w kulturze Europy*, Lublin.
- Chodynicki K. (1934), *Kościół prawosławny a Rzeczpospolita Polska. Zarys historyczny*, Warszawa.
- Chrzest, *Eucharystia i posługiwanie duchowne w oczach prawosławia (Ustalenia międzyprawnosławnego sympozjum nt. Dokumentu z Limy w Brooklin-USA)* (1996), przekł. P. Jaskóła, (w:) W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Nabywaniec (red.), *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*, Lublin.
- Chrzest. Dokument z Akry (1982), Warszawa.
- Deklaracja o pojednaniu. Wspólne oświadczenie Prezydentów Rzeczypospolitej i Ukrainy (1997), Kijów.
- Dekret o Ekumenizmie „Unitatis Redintegratio” (1964), Sobór Watykański II.
- Dokument Komisji „Wiara i Ustrój” Światowej Rady Kościołów „Chrzest-Eucharystia-Urząd Kościelny – Lima 1982 (1983), „Studia i Dokumenty Ekumeniczne”, R. 1.
- Fenczak A.S. (1994), *Ziemia przemyska a polski nurt unionizmu katolickiego w XVI w.*, (w:) S. Stępień (red.), *Polska – Ukraina, Przemyśl*.
- Górka L. (1995), *Dziedzictwo Ojców. Ekumeniczny charakter tradycji welehradzkiej*, Warszawa.
- Hryniewicz W. (1995), *Przeszłość zostawić Bogu. Unia i uniatyzm w perspektywie ekumenicznej*, Opole.
- Hryniewicz W. (1996), *Trud i nadzieja. Próba bilansu piętnastolecia dialogu katolicko-prawosławnego*, (w:) W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Nabywaniec (red.), *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*, Lublin.
- Hryniewicz W. (1997), *Pedagogika nadziei*, Warszawa.
- Jan Paweł II (2003), „Gazeta Wyborcza” nr 158, z 9.07.
- Kaczmarczyk J. (1988), *Bohdan Chmielnicki*, Wrocław.
- Konstytucja dogmatyczna o Kościele, nr 8,15.
- Kossowski A. (1928), *Hozjusz i Orzechowski w ostatnim roku Soboru Trydenckiego*, „Przegląd Powszechny”, t. 1.
- List z okazji 1000-lecia chrztu Rusi biskupów Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego (1988), „Wiadomości Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego”, nr 1.
- Lubacziwskyj M. (1988), *Przemówienie podczas spotkania w Kolegium św. Józefata*, „Znak”, nr 4/395.
- Łukaszyk R., Bienkowski L., Gryglewicz F. (red.) (1979), *Encyklopedia Katolicka*, t. II, Lublin.
- Łużny R. (1989), *Dzieło Chrystianizacji Rusi Kijowskiej w świadomości Słowian wieku XVI-XVII*, „Przegląd Humanistyczny”, R. 10.
- Melnyk M. (2005), *Pojednanie polsko-ukraińskie*, „Przegląd Powszechny”, nr 12.
- Nagy S. (1985), *Kościół na drogach jedności*, Wrocław.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Nossol A. (1996), *Teologiczne podstawy jedności*, (w:) W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Nabywaniec (red.), *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*, Lublin.
- Nowak-Jeziorański J., Osadczyk B., Tarasiuk B., Czech M. (2003), *Szlak pojednania. Komentarze w sprawie listu Papieża w 60. rocznicę wydarzeń na Wołyniu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 158, 09.07.
- Ogonowski Z. (1999), *Filozofia polityczna w Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*, wyd. 2, Warszawa.

- „Pogląd pewnego Polskiego szlachcica...”, *Sententia cuiusdam Nobilis Poloni Graecae Religionis* (1995), przekł. z oryginału łacińskiego A. Budzisz, (w:) W. Hryniewicz, *Przeszłość zostawić Bogu. Unia i uniatyzm w perspektywie ekumenicznej*, Opole.
- Powieść minionych lat* (1968), opr. F. Sielicki, Wrocław.
- „Deklaracje z Balamand” – wspólna deklaracja ekumeniczna Kościoła katolickiego i Kościoła prawosławnego pod tytułem „Unionizm dawna metoda poszukiwania jedności, a dzisiejsze poszukiwanie pełnej komunii” (1993), Balamand (Liban).
- Sawicki J. (1966), „*Rebaptizatio Ruthenorum*” w świetle polskiego ustawodawstwa synodalnego w XV i XVI, w., „*Pastori et magistro*”, Lublin.
- Skarga P. (1577), *O jedności Kościoła Bożego*, Wilno.
- Skowronek A. (1996), *Wzajemne uznanie chrztu, eucharystii i posługiwania duchowego rzymski punkt widzenia*, (w:) W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Nabywaniec (red.), *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*, Lublin.
- Sielicki F. (1988), *Polsko-ruskie stosunki wyznaniowe w XI i XII wieku*, (w:) R. Łużny (red.), *Dzieło chrystianizacji Rusi kijowskiej i jego konsekwencje w kulturze Europy*, Lublin. Tamże *Spis małżeństw mieszanych*.
- Skowronek A. (1996), *Wzajemne uznanie chrztu, eucharystii i posługiwania duchowego – rzymski punkt widzenia*, (w:) W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Nabywaniec (red.), *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*, Lublin.
- Szymusiak J.M. S. Głowa (red.), (1964), *Breviarium Fidei. Kodeks doktrynalnych wypowiedzi kościoła*, Poznań.
- Waczyński B. (1938), *Idea unijna w Polsce w XVI w.*, „*Oriens*”, wrzesień-październik.
- Weintraub W. (1985), *Dialog polsko-ukraiński*, „*Sucasnist*”, nr 1-2.
- Wyczawski H.E. (1982), *Orzechowski Stanisław*, (w:) H.E. Wyczawski (red.), *Słownik Polskich Teologów Katolickich*, t. 3, Warszawa.
- ΑΙΘΟΣ, *abo Kamień z procy Prawdy Cerkwie Świętej Prawosławney Ruskiej. Na skruszenie fałecznościemnej Perspektywy albo raczey Paszkwilu od Kassiana Sakowicza, byłego przedtyn kiedyś Archimandritę Dubienskiego Unita, iakoby o błędach, Haerezyach, y Zabobonach Cerkwie Ruskiej w Uniey nie będącey, tak w Artikułach wiary, iako w Administrowaniu Sakramentow y inszych obrzędach i Ceremoniach znaydujących się, Roku P. 1642 w Krakowie wydane. Wypuszczony przez pokornego Oyca Euzebia Pimina, Kijów 1644*, (w:) ΑΙΟΥ3Ρ, cz. 1, t. 9, Кієвъ 1893.
- Зенковский З.А. (1995), *Русское Старообрядчество*, Москва.

SUMMARY**Ecumenical dimension of the Polish – Ukrainian dialog**

This article presents connections between the Polish – Ukrainian dialogue and reconciliation with historical forms of ecumenical aspirations, which arose on the Ruthenian territory of the First Republic of Poland. It is a look at the past which seeks inspiration and arguments in support of the inclusion of the Orthodox Church into the Polish-Ukrainian dialogue. This dialogue should be this way balanced and broadened. Because so far, it has been mainly led within the Catholic Church of the Latin rite and the Byzantine-Ukrainian Church. This article points out several examples of how and where the ecumenical potential of the Polish-Ukrainian dialogue can be spotted. These examples are connected with: [1] universalist understanding of the sacrament of baptism on the Polish-Ruthenian borderland in the Middle Ages, [2] ecumenical thought of the Reverend Stanisław Orzechowski, [3] teaching about sacraments of baptism and marriage administered in the Catholic Church and the Orthodox Church of Piotr Mohyla.

JOLANTA HORYŃ

SPOTKANIE Z INNYM W SZKOLNEJ ŁAWIE. ROMSKA TOŻSAMOŚĆ

„Komunikowanie międzykulturowe jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe, aby wrócić bogatszym wewnętrznie i nabyć umiejętności porównywania nie w kategoriach: lepsze – gorsze, ale w kategoriach: inne, ciekawe, bodźące, zastanawiające”.

[Nikitorowicz, 2004: 20]

Co z tą wielokulturowością?

Spółeczeństwa wielonarodowe i wielokulturowe są skarbnicą różnorodności. Mniejszość – według definicji Wirtha – to „grupa ludzi, którzy z powodu swych cech fizycznych lub kulturowych wyodrębniani są od innych wewnątrz społeczeństwa, w którym żyją, w taki sposób, że traktowani są odmiennie i nieporównywalnie, przez co uważają się za obiekty dyskryminacji zbiorowej” [za: Sobecki, 1997: 15].

Chcąc opisać konkretne przykłady działań na rzecz edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, należy zastanowić się nad szerokim ujęciem pojęcia **tożsamość**. Określenie obszaru wiedzy, jakie obejmuje to pojęcie, pozwoli nam lepiej zrozumieć złożoność problemów i zadań związanych z realizacją edukacji w praktyce, chcąc jednocześnie zachować istotne elementy tożsamości mniejszości romskiej.

Czym jest tożsamość etniczna?

Definicja tożsamości z punktu widzenia prezentowanych rozważań staje się istotna, bowiem odnosi się ona do sfery autoidentyfikacji, zarówno jednostki, jak i zbiorowości. Wobec tego można być określaną, jako zespół sądów, opinii, wyobrażeń o samym sobie [Bokszański, 2002: 252-255; Kwaśniewski, 1986].

Pojęcie **tożsamość** jest stosowane przy definiowaniu wielu koncepcji człowieka, jego osobowości, a także w nazywaniu zjawisk dotyczących funkcjonowania zbiorowości. Zatem w zależności od przyjętego podejścia teoretycznego można mówić o tożsamości społecznej jednostki (samoświadomość, tożsamości osobowej) lub o tożsamości jednostki (kulturowej, tożsamości zbiorowej) [Kwadrans, 2008: 24].

Ważnym elementem tożsamości społecznej jest świadomość pochodzenia i próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **skąd jestem?** Odpowiadając na to pytanie, jednostka określa **kim jest**, a jednocześnie potrafi odpowiedzieć sobie na inne pytania: **kim nie jestem i co mnie różni od innych?** Te pytania i odpowiedzi nakreślają ramy funkcjonowania w danym otoczeniu [Sołoma, 1996: 337].

Zdaniem G. Babińskiego [zob.: Babiński, 1998: 18], kiedy jednostka odnajduje siebie we wspólnocie z innymi, opierając się na płaszczyźnie etnicznej, to wówczas mamy do czynienia z **tożsamością etniczną**. Istotny jest tutaj podział na: **my i oni**, a zatem poczucie odrębności. Tożsamość oznacza również poczucie wewnętrznej spójności i odmienności od innych. Identyfikacja etniczna jest subiektywnym przejawem przynależności jednostki do grupy, zatem nie zawsze musi iść w parze z obiektywnymi kryteriami przynależności etnicznej: znajomością języka, kultury czy powiązaniem rodzinnymi.

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się rolę doświadczenia społecznego w kształtowaniu tożsamości. Elementy budujące tożsamość przyswajane są w procesie socjalizacji. Na poszczególnych etapach rozwoju jednostki, różne grupy odniesienia odgrywają dominującą rolę w procesie określenia siebie [Sołoma, 1996: 339]. Rodzina, ale także szkoła, Kościół, instytucje oraz różne organizacje przekazują wiedzę na temat literatury, języka, twórczości artystycznej, dziejów historycznych i obecnej sytuacji grupy, kultury materialnej oraz niematerialnej kraju przodków. Zdaniem A. Śliz [Śliz, 2001: 34] ten zasób wiedzy odgrywa główną rolę w kreowaniu tożsamości etnicznej.

Cygańskie czy romskie tabory?¹

Wśród grup etnicznych przebywających od stuleci w Polsce Cyganie stawią element najbardziej egzotyczny i interesujący, a zarazem najmniej znany

¹ Pochodzenie nazw „Cygan” i „Rom” są istotną sprawą w rozważaniach nad tą społecznością. Termin Rom ma w języku cygańskim dwa znaczenia; pierwsze, jest samookreśleniem, nazwą etniczną (jak Sinti czy Manusz) i drugie, znaczenie oznacza „mężczyznę” we wszystkich grupach. W języku polskim nazwa ta funkcjonuje, co najmniej od 1979 roku. Natomiast słowo

otoczeniu, jak i naukowcom. Ich hermetyczne przed światem zewnętrznym szczepowe i rodowe wspólnoty, kultywujące swe tradycje i zwyczaje, rządzące się własnymi prawami, porozumiewające się sobie tylko znanym językiem, nie dopuszczają do wtajemniczania „obcych” w sekrety bytowania. Na taki stan rzeczy miały wpływ narastające w ciągu wieków liczne czynniki, które doprowadziły do zwiększenia wzajemnego dystansu nieufności i obcości [Grzegorek, 2007: 21-22].

Prowadzone prace badawcze i próby zrozumienia ich kultury jako źródła poznania ich dziejów prowadzą w przeszłość. Od wielu pokoleń powstawały obiegowe i w dużej mierze uproszczone sądy dotyczące Cyganów, którymi posługiwano się w celu odepchnięcia ich na margines społeczeństw. Dotychczas nie zgromadzono jeszcze wystarczająco bogatej wiedzy na ich temat. Główną przyczyną takiego stanu jest brak zapisów pozostawionych przez nich samych. Bowiem dawni Cyganie nie posługiwali się pismem i nie pozostawili po sobie śladów mogących pomóc w poznawaniu i rozumieniu ich sposobu życia. Głównym źródłem wiedzy o życiu i tradycjach jest przekaz ustny najstarszych członków rodu. Także nieustanne wędrowanie nie pozwalało na zatrzymanie się i zgromadzenie wiedzy na temat historii czy legend towarzyszących taborowi. Cyganie w swojej włóczędze żyli teraźniejszością, nie dbając o przeszłość ani o przyszłość. Z opowieści oraz nielicznych zachowanych dokumentów jawi się obraz ludzi owianych tajemnicą – fascynujących, romantycznych, zagadkowych, ale też – podejrzanych. Wielowiekowy wizerunek Cyganów był w zasadzie negatywny; przyklejono im etykietkę włóczęgów, oszustów, porywaczy i taki też pozostał do dziś. Zmiany, jakie nastąpiły po zatrzymaniu taborów w latach sześćdziesiątych oraz przemiany ustrojowe lat dziewięćdziesiątych XX wieku sprawiły, że u ówczesnych Cyganów – Romów obserwujemy zjawisko oddzielania się od przeszłości. Nie chcą być utożsamiani z dawnymi rodakami, chcą, by postrzegano ich jako obywateli wartościowych, praworządnych. Zauważamy obecnie wzrost świadomości społeczności romskiej, tworzenie stowarzyszeń i organizacji romskich, tworzenie „uniwersalnego” języka cygańskiego w miejsce istniejących wielu dialektów, większe zainteresowanie edukacją dzieci i młodzieży [ibidem].

Na całym świecie Romowie tworzą wielką grupę kulturową, jest ona jednak wewnętrznie podzielona. Są to zazwyczaj podziały wynikające z odręb-

Cygan pochodzi od nowogreckiego Athiganoi, czyli Nietykalni. W języku polskim (od wielu wieków) słowo Cygan ma znaczenie pejoratywne, kojarzy się ze złodziejem i kłamcą. Od kilkudziesięciu lat (w prawodawstwie, oficjalnych dokumentach) funkcjonuje określenie Romowie mające pozytywne zabarwienie i stosowane przez elity romskie, a także media, niekiedy w ramach poprawności politycznej.

ności rodowo-plemiennej, ale także wyznaczone wcześniejszymi i obecnymi wędrownkami Romów i faktem zamieszkiwania na terytoriach różnych państw [Paleczny, 2004: 7-10]. Życie w sąsiedztwie większości, zróżnicowanej pod względem kulturowym, wyznaniowym czy społeczno-politycznym nie pozostaje bez wpływu na romską tożsamość.

Zagadnienia tożsamości i identyfikacji można również sprowadzić do pytania: **kim i jaki jestem?** [Kosowska-Rataj, 1995: 37]. Proces poznania Innego, to doprecyzowanie swojej tożsamości. Romowie mają świadomość swojej odmienności, oddzielającej ich grupę od większości. Ich subiektywna identyfikacja z własną zbiorowością jest uzależniona od wielu obiektywnych kryteriów przynależności etnicznej, tj. znajomością kultury i języka, stylem życia, cechami antropologicznymi czy pokrewieństwem – to elementy konieczne dla budowania tożsamości Romów. Cyganie poszukują samookreślenia na płaszczyźnie etnicznej. Ponieważ są w sytuacji, w której nie mają warunków do pielęgnowania tradycji i kultury za pośrednictwem oświaty (szkoła przekazuje normy i kulturę większości), obecnie to zadanie przejmują przede wszystkim stowarzyszenia romskie oraz organizacje pozarządowe.

Istotnym problemem Romów jest to, że brak im wspólnej świadomości etnicznej, co wynika z dużej różnorodności całej społeczności, dopiero od niedawna możemy mówić o próbach (przez wąskie elity cygańskie) uzmysłowania własnych potrzeb czy oczekiwań w stosunku do społeczeństwa większościowego. Odbywa się to m.in. poprzez zakładanie stowarzyszeń i organizacji działających na rzecz społeczności romskiej, wyłonienie się pewnej grupy wykształconych Romów, którzy potrafią mówić o problemach tej społeczności na forach Parlamentu Europejskiego. Jednakże, ponad wszelkimi podziałami między poszczególnymi ugrupowaniami, ich tożsamość etniczna i odmienność odnosi się przede wszystkim do nie-Cyganów (*gadziów*). Na tej podstawie jawi się granica etniczności wyznaczona dodatkowo przez różne kategorie skalania [Mirga, Mróz, 1994: 269-270; Hancock, 1992]².

² A. Mirga i L. Mróz wyróżniają trzy kategorie skalania: – pierwsza, opiera się na przeciwieństwach „czyste” – „nieczyste” (*romanipen* – *gadzipen*); Cyganie są czysti, bowiem wiedzą, jak chronić się przed skalaniem, nie-Cyganów cechuje nieczystość przez ciągle przekraczanie granicy wyznaczonej przez kodeks *Mageripena*, taką postawę prezentują Kełderasze. Druga, charakteryzuje się tym, że skalanie jest możliwe wyłącznie wewnątrz własnej grupy; Romowie dostrzegają niewłaściwe zachowania *gadziów*, ale uważają ich za neutralnych, niezagrażających im skalaniem, taką postawę prezentuje najliczniejsza w Polsce grupa Polska Roma. Trzecia kategoria skalania odgrywa nieznana rolę, zgodnie z tą opinią nie-Cyganie nie są nieczysti, ale źli czy niebezpieczni, natomiast Rom jest dobry i mądry, taką postawę prezentują Cyganie z grupy Bergitka Roma w Polsce.

Zdaniem Tadeusza Palecznego, europejscy Romowie od wieków pozostają wierni swojej tradycji i kulturze. Przejawia się to nie tylko w podtrzymywaniu znajomości języka, przestrzeganiu obyczajów i życia we wspólnotach rodowo-plemiennych, ale znajduje także wyraz w swoistej hermetyczności grupowej oraz przekładaniem własnych, grupowych form organizacji czy systemu reguł i zasad postępowania ponadpaństwowe czyli nie-cygańskie [Paleczny, 2010: 7-10].

Przełom XX i XXI wieku to okres ogromnych przemian społeczno-cywilizacyjnych, co ma też ogromny wpływ na zmiany sytuacji i poglądów społeczeństw większościowych i budzenie się tożsamości grup mniejszościowych, w tym także Romów. Na tę zmianę wpływają zarówno takie zjawiska, jak globalizacja czy integracja europejska, ale także transformacja systemowa i reforma oświaty. Europejskie działania, a w konsekwencji rządowe programy na rzecz społeczności romskiej kładą największy nacisk na edukację oraz aktywizację zawodową Romów.

Tożsamość etniczna w szkole

Pierwszy kontakt ze szkołą jest dla dziecka romskiego wejściem w inny, nieznamy mu dotąd świat. Często w przeciwieństwie do kolegi z ławki, uczeń pochodzenia romskiego nie zna (nie rozumie) języka, którym mówi do niego nauczyciel, nie potrafi sprawnie porozumieć się z rówieśnikami. Nierzadko sami rówieśnicy, ale i ich rodzice są do niego wrogo nastawieni. Zatem swoją romskość musi pozostawić w domu i stać się kimś innym w szkole. Romowie często są dwukulturowi. Owa dwukulturowość ma charakter wewnętrzny (osobowościowy) i oznacza funkcjonowanie jednostki w obrębie co najmniej dwóch kultur [por.: Babiński, 1998: 55].

Tożsamość romska podlega wielu wpływom wywołanym przez zmiany społeczne i cywilizacyjne. Wspomniana dwukulturowość może wpływać na wzbogacanie jednostki o elementy zaczerpnięte z innych kultur, ale może też powodować ztracanie własnych istotnych elementów, które decydują o romskości [Kwadrans, 2005].

Ogromną rolę w zachowaniu romskiej kultury zawsze odgrywał dom rodzinny i ustne przekazywanie obyczajów, historii, tradycji młodszemu pokoleniu. Także dzisiaj jest on – tak jak wcześniej tabor – kolebką kultury cygańskiej, miejscem spotkań i strażnicą romskości. W domu nadal rozmawia się wyłącznie w języku *romani* [zob.: Mirga, Mróz, 1994: 94-97; Domej, 2001: 77].

Kolejnym istotnym elementem, który niezmiennie towarzyszy Romom jest duża migracja społeczna, która w obecnej rzeczywistości przybrała jeszcze większe rozmiary. Sprawny samochód, dobra i dostępna komunikacja publiczna, pozwala nadal Cyganom uprawiać nomadyzm usługowy, w tym także istotną formę zarabiania, jaką jest handel. Ten sposób życia (zarobkowania rodziców) znacząco wpływa na spełnianie przez dzieci romskie obowiązku szkolnego. Niska frekwencja uczniów w szkole jest odzwierciedleniem niskich wyników w nauce oraz pogłębia przepaść między rówieśnikami ze szkolnej ławy.

Współczesny „szybki” styl życia, dostępność wiedzy oraz sposoby komunikowania się („globalna wioska”) sprawiają, że przemiana osobista jednostki nieuchronnie następuje pod wpływem nagłych zmian zachodzących w społeczeństwie. Powstają nowe rozwiązania i systemy, które okazują się znaczące dla formowania i zachowania ciągłości tożsamości [zob.: Giddens, 2001: 46-49]. W przypadku Romów, obecnie wczesna socjalizacja dzieci przy większym udziale ekspertów (pedagogów, nauczycieli i pediatrów) zmienia także dotychczasowy wpływ wychowawczy samych rodziców na zachowania własnych dzieci. Wielopokoleniowy (często ustny) przekaz postaw, wartości, czy okazywanie romskości przez starszyznę rodu zastępują porady i instrukcje wspomnianych wyżej specjalistów, a nawet współczesnych mediów, jak prasa, telewizja, czy Internet. Nowe technologie i postęp naukowo-cywilizacyjny wpływają na zmiany w doborze metod nauczania i wychowywania młodych pokoleń. Dokonujące się zmiany i postęp nauki, techniki, gospodarki i polityki ma ogromny wpływ na zmianę lub próby zachowania tożsamości. Romskość i wspólnotowość w tradycyjnym rozumieniu zostaje zastąpiona nowymi formami i organizacjami, które są często bardzo sformalizowane i bezosobowe. Są to postawy i zachowania, przed którymi Romowie bronili się przez wiele pokoleń, a dziś przyszło im funkcjonować w takim zbiurokratyzowanym społeczeństwie.

Jerzy Nikitorowicz zdefiniował tożsamość, jako twórczy wysiłek podmiotu, zmierzający do łagodzenia napięć i sprzeczności pomiędzy stałymi elementami, które zostały odziedziczone i wynikają z pochodzenia rodzinnego, społecznego a identyfikacją z osobami i grupami znaczącymi, ich wartościami, symbolami i elementami zmiennymi, nabytymi, wynikającymi z interakcji oraz doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w danej kulturze i społeczeństwie, przyswajaniem sobie uznanych w nim zachowań, norm i wartości [Nikitorowicz, 2005: 194].

Romowie, pomimo wielu poddziałów (rody, państwa), nadal tworzą grupy o dużej spójności wewnętrznej, podobnej do tzw. struktur punitivnych oraz

grup tajnych. Cechą specyficzną jest endogamia, jako czynnik pozwalający utrzymać jednorodność własnej grupy. Integracja ze społeczeństwem kraju zamieszkiwania, lub szerzej, ze społeczeństwem ogólnym, może prowadzić do wytworzenia uniwersalnej tożsamości Roma, właściwej dla wszystkich przedstawicieli tej grupy etnicznej. Romowie dziś stoją na rozdrożu czy przyjąć szerszą, europejską tożsamość typu cywilizacyjnego, czy podążać w stronę nowej plemienności, powrotu do tradycyjnych elementów tożsamości romskiej [Kwadrans, 2008: 37].

Szkolne spotkania z Innym

Jerzy Nikitorowicz [Nikitorowicz, 2005: 187-188] zauważa, że w wyniku socjalizacji i kulturyzacji poprzez wzorce oraz symbole kulturowe kreowana jest tożsamość kulturowa, następuje nabywanie określonych kompetencji kulturowych. Transmisja owych umiejętności następuje początkowo w rodzinie i lokalnej społeczności, natomiast szkoła może poszerzyć lub ograniczyć ich rozwój. Edukacja proponuje inne wartości, ewentualnie przyczynia się do kształtowania już istniejących. Zdaniem autora, obecnie mamy do czynienia z tendencjami odchodzenia od tradycyjnej dominacji kultury większości w systemie oświaty na rzecz wspomagania procesu kształtowania tożsamości kulturowej, która jest procesem złożonym, dynamicznym i niepowtarzalnym.

Opisane poniżej działania wdrażane są w jednej z wrocławskich szkół podstawowych, w której od pięciu lat realizuje się rządowy program na rzecz społeczności romskiej w Polsce³. Szkoła prowadzi także wieloletnią współpracę (wyjazdy uczniów) ze szkołami w Austrii, Niemczech oraz na Litwie, Białorusi, Ukrainie, Rumunii. Działania te mają charakter poznawczy i integracyjny, pozwalają realizować wielokierunkową aktywność w zakresie edukacji wielokulturowej oraz międzykulturowej. Wszystkie projekty zyskują duże zainteresowanie uczniów, jak i rodziców, którzy chętnie wspierają szkołę podczas pobytu zagranicznych gości w Polsce oraz podczas spotkań i imprez środowiskowych. Głównym celem jest wykształcenie wśród uczniów – młodych obywateli, Polaków, Europejczyków postaw szacunku i tolerancji do innych mniejszości narodowych i etnicznych, a także rozwijanie wśród ucz-

³ Wyjaśnienie: „Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce” – został zatwierdzony Uchwałą Nr 209/2003 Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2003 w sprawie ustanowienia wieloletniego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Szczegółowy opis problemów oraz uwarunkowań prawno-międzynarodowych, a także cele, założenia i formy realizacji tego programu są dostępne na stronie www.mswia.gov.pl.

niów postaw patriotycznych w stosunku do własnych symboli i tradycji narodowych. Opisane działania dotyczą wieloletnich programów i projektów realizowanych z pomocą społeczności lokalnej, w tym władz miasta i radnych rady osiedla, stowarzyszeń i organizacji pozarządowych oraz mieszkańców osiedla (czyli rodziców).

W ramach programu na rzecz społeczności romskiej, szkoła realizuje różnorodne zadania opiekuńcze oraz dydaktyczno-wychowawcze, mające na celu przede wszystkim edukację społeczności romskiej (wszechstronna pomoc dzieciom i rodzinom) oraz integrację środowiska lokalnego (Romów i nie – Romów), m.in. poprzez edukację międzykulturową. W szkole są nauczyciele wspierający edukację uczniów romskich, którzy poprzez swoje działania mają za zadanie przełamywać bariery obyczajowe, kulturowe. W szkole zatrudniony jest także asystent romski, do obowiązków którego należy niwelowanie różnic obyczajowych, kulturowych oraz poprawę wizerunku Romów w społeczeństwie, m.in. poprzez: utrzymanie regularnego kontaktu z rodzicami i nauczycielami dzieci romskich; zachęcanie rodziców uczniów romskich do uczestnictwa w życiu szkoły; poprawę frekwencji uczniów romskich i pomoc w realizacji przez nich obowiązku szkolnego; pomoc w utrzymaniu dyscypliny uczniów romskich w czasie lekcji.

Na terenie dzielnicy Wrocław-Śródmieście zamieszkują głównie Romowie z grupy Polska Roma i Lowara, co z powodu specyficznej obyczajowości i hermetyczności grup znacznie utrudnia nawiązanie współpracy z rodzicami i edukację dzieci. Jednakże wielość działań podejmowanych przez szkołę, a w szczególności realizacja rządowego programu na rzecz społeczności romskiej, przynosi pozytywne i oczekiwane efekty w zakresie realizacji obowiązku szkolnego. Asystentka romska obejmuje opieką także uczniów z pobliskich szkół. Łącznie do trzech szkół podstawowych uczęszcza około 60 uczniów. Brak zameldowania wielu rodzin romskich nie pozwala na pełną kontrolę obowiązku szkolnego (według danych uzyskanych w Biurze Meldunkowym Urzędu Miasta rodziny takie nie istnieją), zatem liczba dzieci w wieku szkolnym jest prawdopodobnie większa niż te, które uczęszczają do szkół.

Bliższe poznanie kultury, języka, zwyczajów, wierzeń Romów, nie jest rzeczą łatwą również dla pedagogów. Swoista hermetyczność grup i odmiennosc wartości moralnych, społecznych stwarza różnorodne problemy środowiskowe. Asystentka romska jest pochodzenia romskiego i poprzez pracę w środowisku zyskała duże zaufanie wśród Romów, pomimo iż sama pochodzi z grupy Bergitka Roma, natomiast pozostałe rodziny pochodzą z grup Polska Roma i Lowarzy. Samo to zjawisko jest dość znaczące (gdyż pracująca zawodowo Romka – burzy tradycyjnie pojmowaną rolę Romki – jedynie matki i żony) i intrygu-

jące dla osób dostrzegających zmiany w myśleniu młodych Romów tj. akceptacja asystenta romskiego z innej grupy, uznanie go za swojego pośrednika, powiernika spraw i pomocnika w rozwiązywaniu problemów szkolnych, urzędowych, socjalnych. Ten problem sam w sobie wymaga głębszej refleksji, ze względu na rolę pracujących i realizujących się zawodowo kobiet romskich.

Wśród wielu działań podejmowanych przez Szkołę Podstawową nr 108 na rzecz społeczności romskiej i wielokulturowej edukacji dzieci oraz dorosłych, warto zwrócić uwagę na wsparcie kadry pedagogicznej poprzez:

- doskonalenie nauczycieli (warsztaty, studia podyplomowe); wzbogacanie biblioteki szkolnej w publikacje naukowe i prenumeratę czasopism o tematyce romskiej;
- zatrudnienie asystenta romskiego; zapewnienie pomocy socjalnej i prawnej dla rodzin romskich i polskich;
- wyrównywanie szans edukacyjnych (prowadzenie przez nauczycieli dodatkowych zajęć z języka polskiego, matematyki, przyrody, historii, edukacji wczesnoszkolnej oraz innych zajęć w miarę potrzeb uczniów romskich) i edukacja młodzieży (realizacja nauczania indywidualnego dla uczniów, którzy nie uczęszczali wcześniej do szkoły).

Ważną rolę w integracji środowiska i szukania sprzymierzeńców tych trudnych (także organizacyjnie i kulturowo) działań odgrywa edukacja międzykulturowa, którą szkoła realizuje poprzez organizację:

- zajęć pozalekcyjnych, m.in. są to zajęcia taneczne, gazetka szkolna polsko-romska;
- półkolonii dla dzieci romskich i nieromskich; wyjazdy integracyjne uczniów do Krakowa i Tarnowa oraz Kudowy i Dusznik Zdroju;
- spotkań integracyjnych uczniów z pobliskich szkół oraz społeczności lokalnej, m.in. międzyszkolny festiwal „Cygańskim taborem po drogach Europy” i festyn „Kolorowym korowodem po drogach Europy”.

Na szczególne zainteresowanie zasługuje realizowany już od kilku lat festiwal „Cygańskim taborem po drogach Europy”. Wśród wielu jego celów, należy zwrócić uwagę na promowanie aktywności twórczej i rozwijanie umiejętności tanecznych, muzycznych, aktorskich (dorobek kół zainteresowań); upowszechnianie tradycji, kultury państw europejskich, a także poznanie kultury Romów.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom społeczności lokalnej oraz wyzwaniom współczesnej Europy, edukacja międzykulturowa winna obejmować coraz to nowe obszary wiedzy i zainteresowań dzieci, a także dorosłych (nauczycieli, rodziców). Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Euro-

Fotografia 1. Festiwal „Cygańskim taborem po drogach Europy”



Źródło: archiwum SP 108

Fotografia 2. Festyn „Kolorowym korowodem po drogach Europy”



Źródło: archiwum SP 108

pejskiej rok 2008 został ustanowiony Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego. Miał on na celu promować dialog międzykulturowy i zwiększać świadomość obywateli na temat różnorodności kulturowej opartej na wspólnych wartościach. Szkoła Podstawowa nr 108 we Wrocławiu włączyła się w ten dialog poprzez program edukacyjny „Bilet na świat”, który brał udział w ogólnoeuropejskim projekcie „Dzień Wiosny w Europie 2008”. Działania edukacyjne realizowano przez cały rok poprzez aktywność artystyczną uczniów, jak taniec, śpiew, wystawy prac plastycznych i fotograficznych, kulinaria, pokaz strojów regionalnych oraz zapoznanie z historią i kulturą wybranych krajów europejskich i grup etnicznych, z którymi szkoła współpracuje (korespondencja lub wymiany szkolne). Imprezy miały piękną oprawę sceniczną, choreograficzną, co upamiętniono na zdjęciach i taśmach filmowych oraz w broszurze. Całoroczny program obejmował tematyczne spotkania uczniów, rodziców: impreza cykliczna „Kolorowym korowodem przez Europę” (IX 2007) oraz „Europejskie wieczory”: „Wieczór białorusko-ukraiński” (XI 2007); „Wieczór polski” (XII 2007); na szczególne zainteresowanie zasługiwał kolejny wieczór, czyli „Europejskie kolędowanie” (I 2008) – założenia programowe przeglądu zakładały popularyzację polskich kolęd i pastorałek oraz świątecznych tradycji europejskich wśród dzieci i dorosłych oraz prezentację dorobku artystycznego zespołów wokalnych i wokально-instrumentalnych przedszkoli, szkół, stowarzyszeń i mniejszości narodowych; „Wieczór romsko-bałkański” w ramach corocznego festiwalu „Cygańskim taborem po drogach Europy” (IV2008) – impreza cykliczna od roku 2003; „Wieczór celtycki” i „Wieczór niemiecko-austriacki” (V 2008); „Europejski dzień sąsiada” (V 2008) – udział szkoły w festynie osiedlowym i prezentacja zakończonego projektu „Bilet na świat”.

„Bilet na świat” – projekt edukacyjny był nauką, przygodą i radością dzielenia się dorobkiem wspólnego dziedzictwa kulturowego wybranych krajów Europy (z nastawieniem na kraje, z którymi szkoła współpracuje oraz mniejszościami narodowymi czy etnicznymi zamieszkującymi we Wrocławiu). Ludowa przypowieść mówi: „wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”. Zatem całoroczną podróż po Europie uczniowie zakończyli uczestnicząc w corocznym festynie Rady Osiedla „Nadodrze”, poznając zakątki i uroki „małej ojczyzny”. Notabene festyn osiedlowy był również realizacją międzynarodowego projektu „Europejski dzień sąsiada”.

Fotografia 3. „Europejskie wieczory” – „Wieczór polski”



Źródło: archiwum SP 108

Zakończenie

Ryszard Kapuściński [Kapuściński, 2004: 16] zwraca uwagę, że prawdziwe wyzwanie naszego czasu, spotkania z nowym Innym bierze się z szerszego kontekstu historycznego. Ponieważ – druga połowa XX wieku to lata, w których dwie trzecie ludności świata wyzwalała się z zależności kolonialnej i stawała się obywatelami swoich, niepodległych państw. Ludzie ci zaczęli odnajdować swoją przeszłość, mity i legendy, swoje korzenie, poczucie tożsamości oraz odczuwać z tego dumę. Poczuli się gospodarzami i sternikami swojego losu, z niechęcią patrzyli na wszelkie próby traktowania ich wyłącznie przedmiotowo, jak statystów, jako ofiary i bierne obiekty dominacji.

Zdaniem R. Kapuścińskiego [ibidem: 17] dzisiejsza Ziemia, zamieszкана od wieków przez grono wolnych i szerokie rzesze zniewolonych, wypełnia się coraz większą liczbą narodów i społeczności o rosnącym poczuciu własnej, odrębnej wartości. Proces ten nie ominęły trudności, konflikty, dramaty czy straty. Być może, obecnie ludzkość zmierza do świata nowego i odmien-

nego, a dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać. Jest to świat, który potencjalnie wiele daje, ale i wiele wymaga, a droga chodzenia na skróty jest często drogą donikąd. W tym świecie często będziemy spotykać nowego Innego, który powoli znacznie wyłaniać się z chaosu współczesności. Niewykluczone, że ten Inny zrodzi się ze spotkań dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność.

W nawiązaniu do refleksji Ryszarda Kapuścińskiego i jego wielokrotnych spotkań z Innymi, chciałam zaprezentować działania szkoły, które dają młodym Europejczykom szansę poznawania innych ludzi i ich obyczajów, które nie tylko poszerzają wiedzę o otaczającym ich świecie (często podczas współczesnej podróży „w sieci”), ale dają szansę na niezapomniane spotkania z Innym – choć często bliskim kolegą, czy koleżanką z ławki szkolnej.

Przesłanie J. Nikitorowicza [Nikitorowicz, 2004: 20] jest jednym z istotnych warunków kształtowania wśród dzieci i młodzieży postawy otwartości na Innych, pod warunkiem zachowania własnej tożsamości przez przedstawicieli poszczególnych grup. Zatem warto dostrzegać zalety wynikające z różnorodności, jednakże należy pamiętać o problemach z zachowaniem tożsamości narodowej czy etnicznej w obrębie danej mniejszości.

Współczesna literatura przedmiotu oraz liczne badania naukowe wskazują, że coraz bardziej powszechne projekty pedagogiczne z zakresu edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, pozwalają współczesnej szkole na modelowanie postaw patriotycznych, kształtowanie szacunku do wartości narodowych (etnicznych), budowanie tożsamości oraz rozbudzanie zainteresowania historią (narodu, grupy etnicznej), a także poszukiwanie własnych korzeni (rodzinnych, narodowych, etnicznych). Opisane działania edukacyjne szkoły mają na celu nie tylko przekazanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie umiejętności komunikacji i postawy dialogu, również poszukiwania wspólnych cech i wartości, które nas łączą, a dzięki czemu tworzymy nową otaczającą nas rzeczywistość.

„Tak więc trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem, ilekroć spotkał się z Innym: mógł wybrać wojnę, mógł ogrodzić się murem, mógł nawiązać dialog” [Kapuściński, 2004: 10]. Od jego wyboru i postawy zależało, jak potoczy się dalsza historia, ta mała (jednostki) i ta wielka (świata).

Bibliografia

- Babiński G. (1998), *Metodologiczne problemy badań etnicznych*, Kraków.
- Bakszański Z. (2002), *Tożsamość*, [w:] Z. Bokszański, K. Gorlach, T. Krauze, W. Kwaśniewicz, E. Mokrzycki, J. Mucha, A. Piotrowski, T. Sozański, A. Sułek, J. Szmata, W. Więclawski, (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. IV, Warszawa.
- Domej T. (2001), *Szkoła a grupy narodowościowe w Austrii*, (w:) Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa.
- Grzegorek J.N. (2007), *Mniejszość Romska na Pomorzu Zachodnim. Problem Identyfikacji w społeczeństwie większościowym*, Szczecinek.
- Hancock I. (1992), *The East European Roots of Romani Nationalism*, [in:] D. Crowe, J. Kolski (eds.), *The Gypsies of Eastern Europe*, Armonk – London – New York.
- Kapuściński R. (2004), *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, wykład wygłoszony 1 października 2004 z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kosowska-Rataj J. (1995), *Mniejszości narodowe w opinii studentów*, (w:) *Pedagogika* 33, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego”, Opole.
- Kwadrański Ł. (2005), *Tożsamość etniczna procesie przemian. Projektowanie i przekształcanie romskości*, (w:) T. Lewowicki i in. (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn – Warszawa – Kraków.
- Kwadrański Ł. (2008), *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wrocław – Wałbrzych.
- Kwaśniewski K. (1986), *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia socjologiczne”, nr 3.
- Mirga A., Mróz L. (1994), *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2004), *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, (w:) A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Nikitorowicz J. (2005), *Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, (w:) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn – Warszawa – Kraków.
- Palczy T. (2004), *Romowie czy Europejczycy. Odrębność kulturowa Romów a procesy europeizacji*, „Dialog = Pheniben”, kwiecień.
- Sobecki M. (1997), *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok.
- Sołoma E. (1996), *Tożsamość jednostki a zachowanie społeczne na przykładzie funkcjonowania mniejszości etnicznych i imigranckich*, [w:] *Spółczesność i kultura – rozprawy*, „Zeszyty Szkoły Nauk Społecznych”, Warszawa.
- Śliz A. (2001), *Polska Bratnia Pomoc. Polish Assistance Inc. Socjologiczne studium monograficzne*, Opole.
- www.mswia.gov.pl.

SUMMARY

Meeting the Other at a school desk. Romany identity

Multicultural societies are treasure of diversity. The term identity is used to define a variety of conceptions of man, his personality as well as phenomena concerning functioning of the community. The awareness of the origin and an attempt to seek the answer to a question: 'Where am I from?', are important components of social identity. Answering this question, the individual determines who he is and at the same time is able to answer other questions for himself: who I am not and what makes me different from others? These questions and answers are drawing frameworks of functioning in given surroundings.

It is also possible to turn the issue of the identity and the identification to the question: 'Who am I?' and 'What am I like?' The process of cognition of 'the other' is simply a clarification of our own identity. Romany people are aware of their otherness that separates their group from the majority of people. Their subjective identification with their own community is dependent on many objective criteria of ethnic membership, i.e. acquaintance of the culture and the language, a lifestyle, anthropological features or blood relationship – these are elements necessary for building the identity of Romany people. Gypsies are seeking self-determination in the ethnic sphere. Since they are in the situation in which they do not have conditions to develop their traditions and culture with the help of education (school provides norms and culture to the majority), at present all Romany associations and non-governmental organizations are undertaking this task.

The first contact with a school is, for a Romany child, an entry into the other, unknown world. Often in contrast with classmates, a Romany pupil does not know the language a teacher speaks and s/he is not able to communicate efficiently with peers. Very often a lot of peers, but also their parents, are hostile to Romany people. This is the reason why a Romany child must leave his/her Romany identity at home and become somebody else at school. Thus Romany are often multicultural as well as multilingual.

On particular stages of individual development, all sorts of groups play a dominant role in the process of defining oneself. The family, but also the school, the Church, institutions and various organizations transfer the knowledge about the history, literature, language, art or material culture of the country ancestors.

The actions shown in this article are carried out in one of Wrocław primary schools where for a few years the government program for the Romany community in Poland is fulfilled. The school is also conducting a long-term cooperation (also visiting trips for pupils) with schools in Austria, Germany, Lithuania, Belarus, Ukraine and Romania. This action has a cognitive and integration character because it lets the school carry out the multidirectional activity within the scope of multicultural and cross-cultural education. All actions gain strong interest of pupils as well as parents, who willingly support

the school during the stay of foreign guests in Poland and during meetings and local parties. The main aim of this action is to educate pupils – young citizens, Poles, Europeans on respect and tolerance to other national and ethnic minorities, and also develop patriotism amongst pupils with relation to symbols and national traditions. The actions described above concern long-term programs and projects carried out with the help of the local community, associations and non-governmental organizations and inhabitants of the housing estate district including parents.

BEATA A. ORŁOWSKA

PWSZ W GORZOWIE WIELKOPOLSKIM

POLAK – ŁEMEK DWA BRATANKI (O ŻYCIU W WIELOKULTUROWYM SPOŁECZEŃSTWIE – DAWNIEJ I DZIŚ)

Życie w wielokulturowym społeczeństwie nie jest łatwe, ale nie jest też rzeczą niemożliwą. Nauczenie się siebie nawzajem i zrozumienie powoduje, że to, co na początku wydaje się trudne i bardzo złożone, z biegiem czasu staje się proste i nawet interesujące. Tytuł artykułu sugeruje, że jest to połączenie dwóch grup narodowościowo-etnicznych w przyjaźni. Ale nie zawsze tak bywało. Początki na ziemiach zachodnich były trudne zarówno dla Polaków jak i dla Łemków.

Kim są Łemkowie?

Łemkowie jako mniejszość etniczna do dnia dzisiejszego nie doczekała się jednej, zdecydowanej teorii pochodzenia. Obecnie w środowisku naukowym mówi się o trzech zasadniczych koncepcjach wskazujących na pochodzenie Łemków. Pierwsza z nich podkreśla, że „Łemkowie pochodzą od kolonizatorów wołoskich, którzy z obszarów Rumunii wędrowali ku północy i zachodowi. Dotarli na tereny Bieszczad, Beskidu Niskiego i Sądeckiego”¹. Drugie podejście wskazuje, że „tereny obecnie zamieszkiwane przez Łemków, dawniej zamieszkiwane były przez plemię Chorwatów (Białochorwatów)”². Trzecia teoria podkreśla, że Łemkowie pochodzą od pasterzy trackich, którzy prowadzili nomadyczny tryb życia”³. Natomiast sami Łemkowie jak i ich dawni sąsiedzi określani byli jako Rusnaki (Rusnaky) bądź Rusini – co stanowiło

¹ <http://www.gory.com.pl/pasmagorskie/lemkowie> (z dnia 27.03.2008).

² <http://www.gory.com.pl/pasmagorskie/lemkowie> (z dnia 27.03.2008).

³ <http://www.gory.com.pl/pasmagorskie/lemkowie> (z dnia 27.03.2008).

miano genetycznie młodsze i w kontekście znaczenia szersze pojęcie [Niedźwiecki, 2007: 7].

Łemkowie zostali uznani jako jedna z mniejszości etnicznych dopiero w Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, z dnia 6 stycznia 2005 roku⁴. Problematyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce jest o tyle złożona, że do 1989 roku kwestie wielonarodowe i etniczne były spychane na margines. Traktowano je jako problem nieistniejący w kontekście na przykład realizacji praw mniejszości narodowych. Po 1945 roku z założenia Polska miała stać się państwem jednonarodowym. Jednak jak się okazało ujednolicenie narodowe nie było sprawą prostą w realizacji. Po zmianach granic państwa w Polsce zamieszkiwali Polacy, Niemcy, Rosjanie, Ukraińcy, Żydzi i wiele innych mniejszości narodowych i etnicznych. W związku z tym „przed nową ekipą rządzącą stanął problem opracowania polityki narodowościowej. Rozważano dwie możliwości. Pierwszą – zagwarantowanie praw mniejszościom narodowym, chociaż dokładnie nie precyzowano, o jakie swobody chodzi oraz drugą – przekształcenie Polski w państwo jednonarodowe. Ostatecznie górę wzięła ostatnia koncepcja” [Dudra, 2007: 131]. Dodatkowo jak podkreślają w swojej publikacji R. Drozd i B. Halczak „istnienie ukraińskiej mniejszości narodowej kłóciło się jednak z dążeniem do przekształcenia Polski w państwo jednorodne. Wówczas, na pierwszy plan zaczęła wysuwać się koncepcja deportacji ludności ukraińskiej na ziemie zachodnie i północne Polski. W świetle zachowanych dokumentów temu zamierzeniu przyświecały dwa cele: pierwszy, doraźny – likwidacja oddziałów UPA dzięki wysiedleniu ludności i drugi, perspektywiczny – ostateczne rozwiązanie problemu ukraińskiego poprzez polonizację Ukraińców w nowym miejscu osiedlenia” [Drozd, Halczak, 2010: 113].

Wysiedlenie Łemkowszczyzny rozpoczęto dopiero po jej wyzwoleniu, a samo przesiedlenie Łemków do USRR wywoływało wiele kontrowersji [Przybylski, 2006: 171]. Jak wspomina P. Przybylski „wynikały one przede wszystkim z faktu, że nie byli oni wymienieni w umowie z 9 września 1944 roku. Z tych to powodów Łemkowie przez dłuższy czas uważali, że przesiedlenia ich nie dotkną” [ibidem: 172]. Początki planowania wysiedlenia ludności ukraińskiej na ziemie zachodnie i północne Polski pojawiły się już w lipcu 1945 roku podczas konferencji w Ministerstwie Administracji Publicznej, w której zresztą uczestniczyła również ludność ukraińskiego pochodzenia. „Dyrektor Departamentu Politycznego MAP stwierdził wówczas, że ta część Ukraiń-

⁴ Dz. U. z 2005 r., nr 17, poz. 141.

ców, która nie wyjedzie do USSR zostanie przesiedlona na ziemie zachodnie” [Drozd, Halczak, 2010: 113].

Podkreślić należy, że konsekwencją przesiedleń z lat 1944-1946 było doprowadzenie m.in. do trwałego rozproszenia ludności łemkowskiej. „(...) w takich warunkach, jedynie silne duchowo i narodowo jednostki potrafiły zachować i przekazać następnym pokoleniom swą odrębność. Starszemu pokoleniu, które zachowało obraz utraconej ojczyzny, łatwiej było trwać przy łemkowskiej tradycji” [Przybylski, 2006: 184].

W tak niesprzyjających warunkach społeczno-politycznych „kres istnienia społeczności łemkowskiej jak i kościoła greckokatolickiego miała przynieść operacja pod kryptonimem «Wisła». Była to kontynuacja rozpoczętych już w 1944 roku deportacji Ukraińców do USRR” [ibidem: 193].

Akcja „Wisła”

Wskazując na źródła historyczne, należy podkreślić, że „przesiedlenie ludności ukraińskiej na tereny Ziem Odzyskanych nie było – wbrew rozpow szechnianej opinii, następstwem śmierci gen. K. Świerczewskiego, czy walki z ukraińskim podziemiem. Był to jedynie dogodny pretekst do wprowadzenia w życie przyjętych już dużo wcześniej ustaleń. Należy bowiem zauważyć, że w 1947 roku działalność UPA była bardzo słaba. Również w latach wcześniejszych na Łemkowszczyźnie ich działalność nie była intensywna, a do zbrojnych starć praktycznie nie dochodziło” [ibidem: 194].

Mimo wielu starań i zaangażowaniu wojska i milicji, oraz „przyśpieszeniu tempa przesiedleń na dzień 15 czerwca 1946 roku, czyli oficjalnej daty ich zakończenia, nie udało się całkowicie rozwiązać problemu mniejszości ukraińskiej w Polsce. W Polsce miało pozostać wtedy około 14 000 Ukraińców. Prawda wyglądała zupełnie inaczej. W Polsce pozostało 10 razy więcej ludności ukraińskiej i łemkowskiej. Do końca 1946 roku próbowano jeszcze przesiedlić ludność, która podpisała karty ewakuacyjne, a nie wyjechała z Polski. Zdołano wtedy wysiedlić około 2000 osób. Powtórnie zaangażowano wojsko. Pomimo to, w latach 1944-1946 akcja przesiedleńcza zakończyła się niezadowalającym wynikiem. Dlatego też, już pod koniec 1946 roku, w kręgach wojskowych krążyła koncepcja przesiedlenia pozostałej ludności na tzw. tereny Ziem Odzyskanych” [Przybylski, 2006: 192-193].

W związku z tym rozpoczęły się kolejne działania mające na celu przesiedlenie ludności ukraińskiej. „W styczniu 1947 r. Sztab Generalny WP wydał rozkaz podległym sobie oddziałom, stacjonującym w południowo-wschodniej

Polsce, sporządzenia spisów rodzin ukraińskich mieszkających nadal na tamtym terenie. Miesiąc później, w sprawozdaniu pójnspekcyjnym w wojewódzkich komitetach bezpieczeństwa w Katowicach, Krakowie i Lublinie gen. Brygady S. Mossor pisał: «Wiele jednostek, a nawet rodzin ukraińskich ukryło się w lasach lub miejscowościach przygranicznych na terenie Czechosłowacji i wróciło potem do swoich siedzib, stanowiąc bazę dla band UPA i niebezpieczeństwo wszelkiej irredenty na przyszłość. Ponieważ Związek Radziecki nie przyjmuje już obecnie tych rodzin, wydaje się rzeczą konieczną, aby na wiosnę przeprowadzić energiczną akcję przesiedleń tych ludzi pojedynczymi rodzinami w rozproszeniu na całych Ziemiach Odzyskanych, gdzie szybko się zasymlują» [Drozd, Halczak, 2010: 114].

W dokumentach Wydziału Operacyjnego III Sztabu Generalnego WP postulowano już dnia 27 marca 1947 roku: „przeprowadzić energiczną akcję przesiedleńczą tych ludzi pojedynczymi rodzinami na teren Ziemi Odzyskanych, gdzie mogą się szybko zasymlować. Dzień później, w zasadzce pod Baligrodem zginął, w niewyjaśnionych do dzisiaj okolicznościach, wiceminister Obrony Narodowej gen. Karol Świerczewski. Jego śmierć stała się pretekstem, doskonale wykorzystanym przez władze, do usprawiedliwienia planowanych wcześniej, niehumanitarnych działań wobec ludności ukraińskiej” [ibidem: 115].

Wykorzystując śmierć gen. K. Świerczewskiego jako pretekst do zintensyfikowania działań przesiedleńczych „utworzono, dowodzoną przez gen. bryg. Stefana Mossora Grupę Operacyjną «Wisła», która w sile około 18 000 wojska i funkcjonariuszy MO, 28 kwietnia 1947 roku o godz. 4 nad ranem, przystąpiła do działania. Akcję «Wisła» podzielono na trzy etapy. W pierwszym etapie przystąpiono do przesiedlenia ludności w powiatach: brzozowski, leski, przemyski, lubaczowski, i sanocki. Drugi etap objął powiaty: jarosławski, hrubieszowski i tomaszowski. W ostatnim etapie przesiedlono Ukraińców z Lubelszczyzny i Łemkowszczyzny Zachodniej, tj.: powiat gorlicki, nowosądecki i nowotarski” [Przybylski, 2006: 197].

Podkreślić należy, że spośród wielu dokumentów znany jest list „(marzec/kwiecień 1947 r.) ministra spraw zagranicznych USRR D. Manujilskiego do sekretarza KC KPU L. Kaganowicza, z treści którego wynika, że władze polskie zwróciły się do władz radzieckich z propozycją przyjęcia z Polski przynajmniej części rodzin ukraińskich. Oznacza to, że inicjatorem akcji «Wisła» nie była strona radziecka. Gdyby władze radzieckie nakazały Polsce przeprowadzenie deportacji ludności ukraińskiej na ziemie zachodnie, wówczas niecelowym byłoby zwracanie się do ZSRR, aby przyjął Ukraińców. Oczywiście bez aprobaty władz radzieckich polscy komuniści nie mogli przeprowadzić takiej akcji” [Drozd, Halczak, 2010: 115].

Zdaniem historyków przebieg akcji „Wisła” do złudzenia przypominał działalność Grupy Operacyjnej „Rzeszów”. „Wojsko przeważnie o świcie otaczało niczego niespodziewającą się wieś, po czym dawano jej mieszkańcom od dwóch do trzech godzin na przygotowanie się do wyjazdu. Zaskoczenie i krótki czas nie pozwalał na spakowanie nawet najniezbędniejszych rzeczy. Również brak odpowiedniej ilości środków transportu (często jedna furmanka przypadała na dwie rodziny) uniemożliwiał zabranie zapasów żywności, paszy, zboża, czy nawet żywego inwentarza” [Przybylski, 2006: 198-199].

W punktach przeładunkowych dokonywano podziału ludności na trzy kategorie, według pewnych zasad, ustalonych na bazie sporządzonych list i informacji uzyskanych przez służbę bezpieczeństwa. „Kategoria «A» oznaczała osoby «notowane w UB», natomiast «B» osoby, co do których zastrzeżenia posiadał «zwiad wojskowy» i «aktyw» i «C» – pozostałe rodziny. (...) Tam po około dwóch dniach oczekiwania, konwojowano ludność do punktów załadowczych, gdzie następował załadunek na transport kolejowy. Następnie transporty kierowano do punktów przekierowania, które mieściły się w Oświęcimiu i Lublinie. Stamtąd były kierowane do punktów rozdzielczych w Olsztynie i Szczecinku (później również w Poznaniu i Wrocławiu). W miejscowościach tych dokonywano kolejnych przegrupowań i kierowano transporty do miejscowości docelowego osiedlenia” [ibidem].

W momencie osiedlenia się rodzin były one umieszczane w poszczególnych wioskach zgodnie z następującymi zasadami. „Rodziny z kategorią «A» i «B» nie mogły być osiedlane razem, także z tymi z kategorią «C» i tylko po jednej w danej wsi. Z kolei z kategorią «C» mogły być osiedlane do pięciu rodzin w danej miejscowości. Przy czym odsetek ludności ukraińskiej do polskiej w gromadzie (gminie) nie mógł przekraczać 10%. (...) Poza tym zabroniono osiedlać Ukraińców w strefie do 50 km od granicy lądowej i do 30 km od granicy morskiej i miast wojewódzkich oraz do 10 km od byłej granicy polsko-niemieckiej z 1939 roku. To ostatnie ograniczenie wynikało z rezerwacji tej strefy na polskie osadnictwo przygraniczne” [Drozd, Halczak, 2010: 136]. Takie zalecenia spowodowały, że ludność łemkowska była maksymalnie rozproszona i tak na przykład „Łemków z województwa krakowskiego (ponad 9 000 osób) rozproszono na terenie 65 powiatów Dolnego Śląska, Opolszczyzny, województwa poznańskiego, zielonogórskiego i szczecińskiego. Nie mogli oni bez zezwolenia zmieniać miejsca zamieszkania oraz posiadali ograniczoną swobodę poruszania się. W ramach operacji «Wisła» 30 000-35 000 Łemków wysiedlono głównie w okolice Wrocławia, Zielonej Góry, Opola, Legnicy, Gorzowa, oraz Olsztyna i Koszalina” [Przybylski, 2006: 199]. Transporty z ludnością ukraińską były kierowane na ziemie zachodnie i północne Polski do dnia 15 sierpnia

1947 roku. W tym czasie osiedlono tam ponad 33 tys. rodzin, czyli ponad 140 tys. osób. Zdecydowana większość znalazła się „w województwie olsztyńskim – ponad 55 tys. osób, a następnie w Szczecińskim – ponad 48 tys., Wrocławskim – ponad 21 tys., Poznańskim ponad 8 tys., Gdańskim – ponad 6 tys. i Białostockim – prawie 1 tys. osób” [Drozd, Halczak, 2010: 123]. Osadników ukraińskich przesiedlono również do województwa poznańskiego, a głównie na Ziemię Lubuską. „Pierwszy transport przybył 25 maja (1947 r. – przypis B.O.) do powiatu skwierskiego. Od tego dnia do 19 lipca 1947 roku, kiedy przybył ostatni transport rozmieszczono w województwie poznańskim 1.736 rodzin (8.042 osób) z 31 transportów. Rodziny ukraińskie przywozły ze sobą 915 koni oraz 1.747 krów” [ibidem: 134].

Związek z ojczystymi terenami Łemkowszczyzny był tak wielki, że mimo zakazów i wielu represji wielu z nich próbowało powrócić w rodzinne strony. Ludność obowiązywał zakaz opuszczania przydzielonego miejsca zamieszkania, a zwłaszcza powrotu w rodzinne strony. W tajnej instrukcji MZO z 10 listopada 1947 roku stwierdzono: „swoboda ruchu osadników z akcji «Wisła» zasadniczo ma być ograniczona. W szczególności niedopuszczalne jest opuszczanie Ziem Odzyskanych i powrót na dawne tereny” [ibidem: 138]. Jednak ludność łemkowska próbowała powrotów na własną rękę, wbrew prawu i nałożonych restrykcjom. „Z tego też względu wysiedlenia – choć o znacznie ograniczonym zakresie, przeciągnęły się do końca 1950 roku” (Przybylski, 2006: 207).

Próbowano wskazywać na kontekst zysku i tego w o ile lepszych warunkach zamieszkali Łemkowie na ziemiach zachodnich niż tych, w których zamieszkawali w górach.

„Wielce przesadną jest teza, że akcja «Wisła» wyrwała Łemków z nędznych lepierek osiedlając ich w nowoczesnych dużych gospodarstwach poniemieckich. Należy bowiem zauważyć, że w 1947 roku na terenach Ziem Odzyskanych znajdowali się już polscy osadnicy i to oni zajęli lepsze gospodarstwa. Dla Łemków pozostały jedynie zniszczone i rozszabrowane. Wielu z nich trafiło nawet do gospodarstw państwowych, gdzie byli zatrudnieni jako robotnicy rolni” [ibidem].

Ze względów natury czysto materialnej (brak gospodarstw do zasiedlenia) ludność łemkowska nie była rozmieszczana w sposób zgodny z ustalonymi zasadami. „Z tego powodu 10 listopada 1947 r. władze zmodyfikowały zasady rozmieszczania Ukraińców. Zakazano ich osiedlania w 30 km pasie nadgranicznym lądowym, 10 km morskim i 20 km strefie od miast wojewódzkich. Podniesiono jednocześnie dopuszczalny odsetek Ukraińców w jednej wsi do 40% ogółu mieszkańców. Nie należało jednak przekraczać 10% odsetka Ukra-

inców w powiecie” [Drozd, Halczak, 2010: 138]. Miała to być drobna akcja przesiedleńcza, ale przy tak dużej liczbie powiatów, w których osiedlono Ukraińców (74 powiaty) kwestia ukraińska z akcji regionalnej stała się akcją o zasięgu ogólnopolskim [ibidem].

Mijały lata, Łemkowie pracowali i żyli w nowym miejscu tworząc swoją nową historię. Żyjąc w nowym środowisku, z nowymi sąsiadami rozpoczęli próbę nowego życia w wielokulturowej społeczności. „Z biegiem lat wzajemne polsko-łemkowskie uprzedzenia mijały. Pracowitość i uczciwość Łemków zmieniała nastawienie ich polskich sąsiadów. Działo się to wbrew odgórnym zaleceniom i naciskom” [Przybylski, 2006: 210]. Jednak wielu z nich miało nadzieję, że jest to tylko okres przejściowy, że nadejdzie dzień, kiedy powrócą na swoją Łemkowszczyznę. Tak się jednak nie stało. Polska miała stać się państwem jednonarodowym, a przesiedlenie ich na tereny zachodniej Polski miało przynieść skutek w postaci spolonizowania ich. A „Dekret z dnia 27 lipca 1949 roku o przejściu na własność państwa nie pozostających w faktycznym władaniu właścicieli nieruchomości ziemskich położonych w niektórych powiatach województwa białostockiego, lubelskiego, rzeszowskiego i krakowskiego pozbawił ich ostatecznie złudzeń” [ibidem].

Relacje między ludnością łemkowską a innymi grupami ludności na podstawie wypowiedzi osadników po przyjeździe i dziś

W 1947 roku Łemkowie pojawili się na ziemiach zachodnich. Nie było to jednak ich zamiarem. Wysiedleńcza akcja „Wisła” przeprowadzona szybko, nagle i gwałtownie spowodowała, że grupa etniczna pojawiła się w obcym dla siebie miejscu, w nieznanym środowisku, „napiętnowana” działalnością, o której często nie miała pojęcia. I tutaj musieli nauczyć się żyć i odnaleźć się w nowym miejscu i w nowym środowisku sąsiadów, którzy też nie zawsze byli przychylnie nastawieni do nowo przybyłych. Z tamtego okresu istnieje wiele wspomnień najstarszego pokolenia, które tęskniąc za Łemkowszczyzną, ze łzami w oczach wspomina tamte czasy – jako największą tragedię, jaka wydarzyła się w historii Łemków.

Na tle tych doświadczeń mniejszość ta musiała odnaleźć się na nowym terenie, w nowej rzeczywistości, w nowym środowisku, z nowymi sąsiadami z daleka od swojej ojcowizny. Nie było to łatwe i nie dawało na początku zbyt wielu nadziei na lepszą przyszłość. Do tego stosunek do nich „pogarszał fakt, że miejscowa polska ludność wywodziła się w dużej mierze z Wołynia oraz

Galicji. Często przejawiała fanatyczną wrogość wobec wszystkiego, co ukraińskie” [Drozd, Halczak, 2010: 184].

Stanowiąc odrębną narodowość „ludność ukraińska zdecydowanie odróżniała się od pozostałych grup ludności, które osiedliły się na Ziemiach Zachodnich, charakteryzowały ją inne zwyczaje, język, wyznanie, sposób gospodarowania i termin obchodzenia świąt (według kalendarza juliańskiego). W połączeniu z zakodowanym w świadomości społecznej negatywnym obrazem «Ukraińca – banderowca» owe zwyczaje i odrębności wywoływały z reguły u sąsiadów Polaków o ile nie wrogość – to co najmniej nieżyczliwość lub nieufność, która prowadziła też niekiedy do ostrych antagonizmów” [Hałagida, 1997: 45].

Sytuacja w środowisku sąsiedzkim nie była łatwa, w „efekcie więc nawiązywanie jakichkolwiek kontaktów między osadnikami polskimi i ukraińskimi było możliwe jedynie tam, gdzie ci pierwsi wywodzili się z terenów, które nie miały bezpośrednich doświadczeń i możliwości współtworzenia stosunków polsko-ukraińskich, a co za tym idzie rozbudowanych wzajemnych uprzedzeń. Można też stwierdzić, że przesiedleńcy z akcji „Wisła” łatwiej nawiązywali kontakt z przedstawicielami innych grup dyskryminowanych przez władze na przykład autochtonami czy pozostałymi jeszcze na ziemiach zachodnich Niemcami” [ibidem].

Wielokulturowość zachodnich i północnych ziem Polski przejawiała się w zamieszkiwaniu przez te tereny nie tylko ludności ukraińskiej. Znaleźli się tutaj również przesiedleńcy pochodzący z „Kresów Wschodnich, repatrianci z Zachodu, osadnicy wojskowi i przybysze z centralnej Polski, mieszkali tu też autochtoni i Niemcy, którzy nie chcieli albo nie zdążyli ewakuować się wraz z Wehrmachtem w 1945 r., a nie zostali jeszcze wysiedleni” [Hałagida, 2003: 68]. Z obserwacji i analiz wypowiedzi ludności „wydaje się, że najtrudniej i najpóźniej – co zresztą jest zrozumiałe – nawiązywane były relacje między Ukraińcami a przesiedleńcami zza Bugu, w szczególności z Wołynia i Galicji Wschodniej, pamiętającymi niedawne walki polsko – ukraińskie” [ibidem].

Jednak procesy adaptacji do nowych warunków ekonomicznych spowodowały też adaptację społeczną Łemków. „Konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych wymuszała nawiązanie kontaktów z polskimi sąsiadami. Przy czym ludność ukraińska była osiedlana z piętnem «bandytów», co było wynikiem ówczesnej antyukraińskiej propagandy, którą siłą rzeczy uwiarygodniały opowieści tych Polaków, którzy byli świadkami lub słyszeli o mordach na Wołyniu. Z kolei Ukraińcy odrzucali taki sposób kreślenia ich wizerunku, sami czuli się skrzywdzeni. Dla nich to Polacy byli «mordercami», co uwiarygodniano nie mniej drastycznymi opisami. Osiedlona ludność ukra-

ńska o mordach na Wołyniu nic nie wiedziała, tak jak i Polacy nic nie wiedzieli o mordach na Ukraińcach w Polsce. Dlatego wzajemnie obarczano się winą. Doszło do dwóch odmiennych interpretacji konfliktu polsko-ukraińskiego. Taki stan rzeczy, niestety, w jakimś stopniu wpływał na świadomość historyczną obu stron, znacznie utrudniając, a czasami nawet uniemożliwiając porozumienie” [Drozd, Halczak, 2010: 201-202].

Zdecydowanie lepiej układały się relacje ludności ukraińskiej z ludnością, która nie miała w swojej tradycji jakichś polsko-ukraińskich kontaktów. Nie było więc negatywnego nastawienia i większych uprzedzeń [Hałagida, 2003: 68]. Wymienia się najczęściej Niemców i ludność rodzimą [ibidem: 69]. Tak ukształtowane relacje „między przesiedlonymi Ukraińcami a Niemcami czy autochtonami spowodowane było podobną sytuacją tych grup, swego rodzaju wspólnotą losów, a nie czynnikami zewnętrznymi” [ibidem: 70]. A przecież znane były m.in. praktyki barykadowania drzwi przed ludnością ukraińską czy wspólne pilnowanie Ukraińców w nocy [ibidem: 69].

W momencie rozwoju industrializacji rozpoczął się proces rozluźniania z ukształtowanymi poglądami i specyficzną identyfikacją w kategoriach swój – obcy [ibidem: 71].

We wspomnieniach ludność łemkowska prezentuje zarówno dobrych jak i złych Polaków. Najstarsi wspominają trudny czas przesiedlenia. Z tęsknotą wspominają Łemkowszczyznę i ojcowiznę. Jednak wielu z nich podkreśla, że dużo zależy od człowieka. Podkreślają też, że po przyjeździe nie byli tu sami jako obcy. „Kiedy przyjechalśmy na Ziemię Odzyskane, Niemców już tu prawie nie było, pozostali tylko nieliczni, którzy albo nie zostali uznani za Niemców, albo, jak nasz sąsiad Ślązak i jego żona Niemka, tworzyli rodziny mieszane” [Szyszko-Graban, Czyrniańska (red.), 2004: 30].

Patrząc wstecz, Łemkowszczyzna też nie była terenem czystym etnicznie. W wielu wsiach zamieszkiwali ze sobą Łemkowie, Polacy, Niemcy i Żydzi, więc wielokulturowość dla Łemków nie była czymś nowym. „Pochodzę z Fólusza koło Jasła. Dwadzieścia cztery kilometry od Jasła i od Gorlic. W naszej wsi mieszkało dwóch Polaków. Reszta wszystko Łemkowie. Ale ci Polacy po naszymu mówili, po łemkowsku. Chodzili i do cerkwi i do kościoła. Do kościoła mieli pięć kilometrów. Utrzymywaliśmy kontakty także z Polakami z innych wiosek. Dobrze ze sobą żyliśmy. Nie było żadnych konfliktów przed wojną” [ibidem: 58].

Po 1989 roku nastąpiło rozluźnienie kwestii narodowych i etnicznych. Sytuacja ta spowodowała, że ludność łemkowska mogła m.in. rozpocząć działalność kulturalną, wychodząc na zewnątrz i prezentując siebie poprzez własną kulturę, organizując różnego rodzaju imprezy. Zapraszając też innych, aby

mogli zapoznać się z ich kulturą, tradycją i obyczajami. Podkreślają, że „przychodzi bardzo dużo Polaków na nasze Małanki. Teraz nie ma żadnych problemów. W tym pokoleniu jest tolerancja. Ta tolerancja zrobiła się, kiedy nastała demokracja” [ibidem: 72].

Kiedy Łemkowie przyjechali na zachód Polski nie było im łatwo. I to nie tylko ze względu na trudności materialne, ale również społeczne. Miejscowa ludność postrzegała ich jako wrogów, a Łemkowie po tym, co przeszli też mieli ograniczone zaufanie do ludności sąsiedzkiej. Wspominają: „Zamieszkaliśmy w zrujnowanym domu, w cztery rodziny. Ludzie wtedy starali się trzymać w gromadzie, nikt nie wiedział, co będzie jutro, a razem zawsze bezpiecznie. (...) Obawialiśmy się Polaków. A kiedy się bliżej poznaliśmy, okazało się, że oni też się nas bali: Ukraińcy przyjechali i z siekierami do nas przyjdą” [ibidem: 75-76].

W wielu wypadkach brak wiedzy powodował, że ludzie nastawieni byli do przyjezdnych negatywnie. „Jak przyjechaliśmy, ludzie tutaj nie wiedzieli, kim są Łemkowie. Nawet moja synowa nie rozróżniała: Ukraińcy czy Łemkowie. Jej ojciec jest nauczycielem i mówił: Ja takiego plemienia nie znam. Jak to, nie uczyliście się historii, geografii? Trzeba im było tłumaczyć, a i tak cały czas mówili na nas «Ukraińcy». Nie uważali nas przed wojną. Jak przyjechaliśmy, cała wioska przyszła na podwórko i patrzyli na nas jak na zbrodniarzy. A później, jak się okazało, że w wiosce są też zza Buga, to się przyzwyczaili i razem chodziliśmy do szkoły, zaczęliśmy się kolegować. Po polsku mówić się nauczyliśmy. To już była przyjaźń i przestali nas wytykać palcami” [Szyszko-Graban (red.), 2003: 25].

Doświadczenia dnia codziennego powodowały, że ludzie różnie odbierali podejście do siebie. „Na te tereny przychodzili różni ludzie – i z centralnej Polski, i ze wschodu, i innych części. Jak do nas ludzie byli nastawieni, nie wiem. Nie miałem żadnych zatargów. (...) Nie słyszałem nigdy, żeby ktoś krzyczał: Ukraińcy! Jak już mieszkaliśmy w Brzozie i dzieci chodziły do szkoły, wtedy trochę inni dokuczali. Nieraz syn przyszedł z płaczem do domu, bo go Ukraińcem nazywali. Ale to były pojedyncze przypadki. Może w domu rodzice rozmawiali i dziecko potem było nastawione, żeby wytknąć komuś. (...) Nikt nie robił żadnej różnicy, jeśli chodzi o narodowość” [Szyszko-Graban, Czuryńska (red.), 2004: 84-85].

Patrząc z dzisiejszej perspektywy „oficjalnie nikt nie mówi, że to są Łemkowie. Tylko sąsiedzi wiedzą. Oficjalnie mówi się, że to Ukraińcy. Tak było i jest przyjęte. Nas wysiedlili na Zachód jako Ukraińców. (...) Odmienność, język, tradycja, to powinno być poszanowane, ale nie powinno być wrogości” [ibidem: 88].

Zakończenie

Życie w wielokulturowej społeczności powoduje, że poznając się i ucząc się siebie nawzajem możemy dostrzec wiele pozytywnych cech u innych. Jak wspominają przesiedleńcy: „Są tu Łemkowie pozbierani z różnych okolic. Różni ludzie. Jedni są nam bliżsi, inni mniej. Znajomych mamy i wśród Polaków i wśród Łemków. Niektórzy Polacy są nawet lepsi niż ci z Łemków. Wszystko od ludzi zależy. W domu, w górach też żyliśmy wszyscy razem, też było trochę Polaków. Ale więcej swoich tam było. (...) Jak są ludzie dobrzy, to i z Polakami i z Łemkami można dobrze żyć. Nie ma reguły. Mieliśmy sąsiadów, którzy byli Polakami. Ale co za ludzie byli?! Chłopaki się do dziś zachodzą, bardziej niż ze swoimi Łemkami. I zawsze było dobrze. Nigdy nie słyszeliśmy od nich, że jesteśmy Ukraińcy, czy coś takiego. A Ukraińcami nie jesteśmy. Jesteśmy Łemkami” [ibidem: 107-108].

Patrząc z perspektywy czasu Łemkowie potrafią ocenić zaistniałą sytuację. „Trzeba było tu żyć, jak na swoim. My, Łemkowie, musieliśmy zasymilować się z ludźmi – również osadnikami – z różnych stron Polski, a że oni zasiedlili te tereny o dwa albo i trzy lata wcześniej niż my, to byli już w miarę zagospodarowani i dlatego my musieliśmy starać się im dorównać. Jako naród pracowity i ambitny bardzo szybko tak się stało. Oprócz pracowitości, zaskoczyliśmy naszych sąsiadów naszą kulturą, gościnnością i życzliwością. Niemal od początku sąsiedzi Polacy proszeni byli na łemkowskie śluby w cerkwi i na wesela” [ibidem: 150].

Wypowiedzi mieszkańców wskazują, że po trudnych latach nieufności nadeszły czasy współpracy, współistnienia i, co najważniejsze, uczenia się siebie nawzajem. Ten proces uczenia się następuje m.in. poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju imprezach kulturalnych organizowanych w celu zaprezentowania dorobku własnej kultury. Ale, jak wspominali Łemkowie nie zawsze tak było jak jest dzisiaj. Życie w wielokulturowej społeczności na pewno nie jest łatwe dla żadnej ze stron, ale trzeba i należy próbować starać się zrozumieć innych, którzy swoją innością mogą nas zachwycić i udowodnić, że inny nie musi znaczyć obcy lecz inny może oznaczać ciekawy, przyjazny, godny przyjaźni i zainteresowania...

Bibliografia

- Drozd R., Halczak B. (2010), *Dzieje Ukraińców w Polsce w latach 1921-1989*, Zielona Góra – Słupsk.
- Dudra R. (2007), *Powojenne wysiedlenia Łemków polskich w latach 1944-1950*, (w:) S. Dudra, B. Halczak, A. Ksenicz, J. Starzyński (red.), *Łemkowie, Bojkowie, Rusini. Historia, współczesność, kultura materialna i duchowa*, Legnica – Zielona Góra.

Dz.U. z 2005 r., nr 17, poz. 141.

Hałagida I. (1997), *Życie Ukraińców na ziemiach zachodnich po akcji „Wisła”*, (w:) W. Mokry (red.), *Problemy Ukraińców w Polsce po wysiedleńczej akcji „Wisła” 1947 roku*, Kraków.

Hałagida I. (2003), *Ukraińcy na zachodnich i północnych ziemiach Polski 1947-1957*, Warszawa.

Niedźwiecki J. (2007), *Łemkowie – ich życie codzienne i kultura*, (w:) *Łemkowie – historia i kultura*, Katalog wystawy, Szreniawa.

Przybylski P. (2006), *Rola duchowieństwa greckokatolickiego w kształtowaniu się opcji narodowych wśród Łemków w latach 1918-1947*, Toruń.

Szysko-Graban M. (red.), (2003), *Z łemkowskiej skrzyni, część 1: Opowieści z Ługów i okolic*, Strzelce Krajeńskie.

Szysko-Graban M., Czyrniańska M. (red.), (2004), *Z łemkowskiej skrzyni, część 2: Opowieści z Brzozy i okolic* (2004), Strzelce Krajeńskie.

<http://www.gory.com.pl/pasmogorskie/lemkowie>, z dnia 27.03.2008.

SUMMARY

**When it comes to drinking and sword-fighting,
Poles and Lemkos are brothers.
(About life in the multicultural society – today and in the past)**

The paper presents issues related to the life of Lemkos in the multicultural society of western Poland. The author acquaints us with the issue by introducing Lemkos. She indicates historical aspects of Lemkos' appearance in western Poland, describing, among other things, the course of the Operation Vistula. Finally, she illustrates life in the multicultural community of Lemkos and Poles citing Lemkos' opinions. This refers to both Lemkos' arrival in the western lands of Poland and changes that have taken place in relations between both nationalities up to date.

BARBARA DOBROWOLSKA
AKADEMIA PODLASKA

KULTURA SZKOŁY A RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA JEJ UCZNIÓW

Analizując współczesną szkołę i jej rolę w szeroko rozumianym systemie społecznym trzeba zwrócić uwagę na procesualny charakter jej zmian wewnętrznych, mimo powszechnej krytyki społecznej i presji wielu środowisk. Przedmiotem owej krytyki jest zachowawczość placówek szkolnych, defensywność w podejmowaniu nowych inicjatyw i zmian, wychowawcza nieudolność szkół i kompetencje nauczycieli. Implikacją tego stanu rzeczy jest obrona własna szkół chroniących swoje „wnętrze” przed czujnym okiem akademików, badaczy, co utrudnia rzeczywistą analizę jej zmian wynikających z różnych źródeł i poddanych różnej dynamice.

Każda szkoła kreuje określoną **kulturę**, której bazę stanowi szkolna tradycja, pozycja i uznanie w środowisku lokalnym, często bardzo specyficzny i typowy dla danej placówki charakter działań i strategii wychowawczych. Szkoła i tworzące ją podmioty życia szkolnego oraz interakcje ze środowiskiem zewnętrznym często nieświadomie budują swój własny *image* wzmacniany działaniami konstruktywnymi i twórczymi lub też organizacyjnym i mentalnym regressem. Kulturę szkoły można więc rozumieć jako system zasad, norm, zachowań, potrzeb i oczekiwań, podlegającym zmianom pod wpływem pojawiających się zdarzeń, okoliczności, kwestii normatywno-prawnych, rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych tworzących w swej istocie wewnętrzną **obyczajowość opartą o obowiązujące kody komunikacyjne stanowiące o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji, jaką jest szkoła.**

Interesującą kwestią jest kultura szkoły, której podmioty reprezentują inne, niż polskie kręgi kulturowe, co rodzi pytanie: co różni szkołę monokulturową (chodzi tu o szkołę wyłącznie z uczniami narodowości polskiej) od szkoły pracującej w warunkach różnorodności kulturowej jej uczniów i ich rodziców?

Pytanie pozornie wydaje się proste, ale w rzeczywistości odpowiedź na nie wymaga wielowątkowych dociekań i eksploracji podpartych interdyscyplinarnie

nym dyskursem. Jeśliby przyjąć typowe dla literatury anglojęzycznej określenia kultury szkoły, to stanowią je według D. Hopkinsa i D. Hargreaves „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji” [Hildebrandt, 2001: 106]. Według E. Scheina kultura szkoły to „głębszy poziom głównych założeń i przekonań podzielanych przez członków organizacji działających podświadomie i dlatego określanych jako podstawa oczywistego stylu postrzegania organizacji i jej środowiska” [Hildebrandt, 2001: 106-107].

Krzysztof Polak określa kulturę szkoły jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki” [Polak, 2007: 18]. Autorzy – S. Rosenholtz i D. Hopkins dokonują kategoryzacji kultur szkolnych wyodrębniając kultury statyczne, błędzące, kroczące i aktywne w zależności od typowej dla nich dynamiki działań organizacyjnych i zachowań ludzkich [Hildebrandt, 2001].

Definiowanie kultury szkoły w warunkach różnorodności kulturowej jej uczniów wymaga uwzględnienia czynnika kulturowego, na który składają się wzorce i modele komunikowania się, tradycja, postawy typowe dla historycznie usankcjonowanego zakorzenienia się w określonej społeczności, jaką jest naród czy grupa etniczna. W szkole wielokulturowej pojawiają się sytuacje, których złożoność wynika właśnie z różnic kulturowych nie tylko w sferze interakcji, ale wartościowanie „innych”, ich zachowań, postaw, myślenia, cech zewnętrznych. Zdaniem J. Nikitorowicza w „każdym zjawisku kulturowym możemy zauważyć aspekty instrumentalne i materialne, ideowe, interakcyjne, wartościujące i oceniające, teleologiczne, aksjologiczne itd.” [Nikitorowicz, 2009: 36]. Szkoła i złożoność zachodzących w niej interakcji w kontekście wielokulturowości jej uczniów tworzy określoną kulturę w sferze komunikacji, ale także wzajemnego wartościowania, zależnego od stopnia kulturowej integracji i poziomu etnorelatywizmu. Możemy zatem w tym przypadku, odwołując się do dokonanej przez Rosenholtza i Hopkinsa [patrz: Hildebrandt, 2001] kategoryzacji kultury szkoły, mówić o:

- **kulturze statycznej** – charakteryzującej się przyjęciem „obcych” jako zła koniecznego, przy nieudolności organizacyjnej i niepowodzeniach dydaktycznych oraz biernych postawach nauczycieli. Obecność uczniów „innych” kulturowo może pogłębić szkolny regres lub sprzyjać obwinianiu „obcych” za istniejący stan rzeczy (np. zachowania agresywne i konflikty);
- **kulturze błędzącej** – w sytuacji angażowania się szkoły w proces zmian, jakimi są także sytuacje zachodzące w warunkach wielokulturowości szkoły, ale przy słabo sprecyzowanych celach i „poszukiwaniu” nowych

dróg rozwiązań. W tym przypadku szkoła o **kulturze błędzącej** napotykać na liczne bariery w kontakcie z narodowościowo lub etnicznie odmiennym uczniem, może narażać się na „wypalenie” lub wewnętrzny podział co do różnic w postrzeganiu celów i metod wychowawczego oddziaływania;

- **kulturze kroczącej** – która w przypadku wielokulturowości uczniów wykorzystuje swoje dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia, lecz niekoniecznie jest otwarta na zmiany. Dewizą takiej szkoły jest wykorzystanie wielokulturowości jako hasła i misji dla otoczenia zewnętrznego, potwierdzających rzekomą tolerancję i otwartość na „innych”. W rzeczywistości głoszone hasła mogą nosić znamiona populizmu i nie zawsze odpowiadają realnym postawom i opiniom nauczycieli;
- **kulturze aktywnej** – kreowanej w szkole, która łączy innowacyjność i zmiany, „mądrze” wykorzystując wielokulturowość do realizacji celów wychowawczych, czerpiąc z niej wiedzę o własnej kulturze i tożsamości. Jest to typ kultury szkoły najbardziej pożądanym, gdyż łączy szkolną tradycję z nowymi elementami kultury materialnej i mentalnej „innych” uczniów, tworząc w rezultacie nowy wymiar własnej, instytucjonalnej kultury. Szkołę taką, w moim przekonaniu, cechuje dojrzałość i umiejętność czerpania wiedzy z kontaktu z „innym” oraz kreowania nowej jakości pracy pedagogicznej opartej o postawy etnorelatywistyczne.

Uznając kategoryzację kultur szkoły proponowaną przez Rosenholtza i Hopkinsa trzeba podkreślić znaczące różnice pomiędzy szkołą mono- i multikulturową. Mozaika tradycji, języków, zachowań, hierarchii wartości i kulturowych różnic w postrzeganiu świata tworzy z pewnością odmienną i bardziej złożoną kulturę szkoły, niż jej monokulturowy odpowiednik. Co zatem stanowi o kulturze takiej szkoły? Wśród wielu czynników materialno-instrumentalnych i mentalnych wymienić należy:

- nieznaną języka wymuszającą „bliższy” kontakt i poznanie „obcego” ucznia, co nadaje tym interakcjom bardziej osobisty i empatyczny charakter;
- „zderzenie” się z odmiennymi w dotychczasowej pracy pedagogicznej wzorcami kulturowymi i uświadomienie różnic tożsamościowych;
- diagnozowanie „nowych” sytuacji wychowawczych i rozbudzanie własnej pedagogicznej refleksyjności;
- podjęcie próby zrozumienia „innych” i ich motywacji do nauki;
- poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych i przydatnych w szkolnej praktyce rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych, uwzględniających kulturową „odmienność”;

- nawiązanie relacji z dzieckiem „odmiennym” kulturowo i jego rodzicem, co tworzy płaszczyznę międzykulturowego uczenia się i wychowania;
- pogłębianie wiedzy o innych kulturach jako naturalna konsekwencja „bytowania” w szkolnym mikrosystemie;
- konieczność wspólnego działania niezależnie od różnic kulturowych i wypracowanie wspólnych dróg i rozwiązań służących międzykulturowemu dialogowi.

Respektowanie przez szkołę wymienionych wyżej czynników wiąże się jednak z postawieniem pytań badawczych:

- Jak przebiega integracja kulturowa uczniów w zależności od typu kultury szkoły, w której uczestniczą oni jako podmioty edukacyjne?
- Czy różnice kulturowe uczniów mogą mieć wpływ na zmianę dotychczasowej kultury szkoły?
- Czy uczeń „wnoszący” odmienne wzory kulturowe jest w stanie wpłynąć na zmiany mentalne i społeczne w szkolnej strukturze zmieniając jej obyczajowość, system wartości i oczekiwania?
- Jaką rolę pełnią nauczyciele i rodzice w środowisku różnorodnym kulturowo?
- Czy kulturowe konteksty mentalności, folkloru mogą mieć wpływ na szkolną obyczajowość, jej koloryt i relacje interpersonalne pomiędzy podmiotami życia szkolnego?
- Jakie metody i formy pracy powinny stosować szkoły w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, by uwzględniać specyfikę kultury „obcej” w wewnętrznym życiu szkoły?

Odpowiedź na powyższe pytania wymaga badań zarówno w szkołach o charakterze monokulturowym, jak i w szkołach, które realizują edukację międzykulturową w bezpośrednich relacjach z uczniami innej narodowości. Ich obecność w polskich szkołach zmienia dotychczasową kulturę szkoły o znacznie szersze doświadczenia i interakcje, wnoszą do szkoły bogactwo obyczajowości i wzorów kulturowych, wytwarzając tym samym odmienne od dotychczasowych systemy wartości, zasady kształtując także postawy światopoglądowe. Zdaniem Maxa Fuchsa [Fuchs, 2008a, 2008b, 2008c] kultura szkoły jawi się jako proces rozwoju szkoły wyznaczony aktywnością jej podmiotów i związków z otoczeniem, co w przypadku wielokulturowości tworzy synergię działań, wzorów kulturowych, obowiązującej aksjologii. Szkoła o określonej kulturze własnej, stanowiąc miejsce zetknięcia się kultur (w tym przypadku kultur narodowych i etnicznych jej uczniów) staje się miejscem kreowania nowego wymiaru szkoły nie tylko w kontekście oddziaływań pedagogicznych ale i stykania się kultur, a zatem i komunikacji między nimi. Zdaniem L. Kor-

porowicza „przygotowanie do działania w sytuacji wielości konwencji, nieokreśloności kodów komunikacyjnych – które wymagają nie tyle odtwarzania, ile ustawicznego negocjowania swoich znaczeń – jest wielkim wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, szkoleniowych, doradczych” [Korporowicz, 1997: 67]. Autor powołując się na Freda Casmira, nowemu typowi kompetencji komunikacyjnych w interakcjach kulturowych nadaje cztery cechy, wśród których wymienia „otwartość, zdolność poszerzania kontekstualnych granic komunikacji, zdolność pozytywnej odpowiedzi i zorientowanie ku przyszłości” [ibidem: 68].

Otwartość w przypadku interakcji kulturowych w wielokulturowej szkole jest podstawą wzajemnego zaufania, znoszenia stereotypów i uprzedzeń. Druga z wymienionych cech dotyczy „(...) rekonfigurowania wiązanych ze sobą znaczeń oraz włączania wątków będących efektem indywidualnych, grupowych i organizacyjnych mediacji” [ibidem]. Owa rekonfiguracja jest zmianą w postrzeganiu „innych”, dostosowywaniem pracy szkoły do nowych realiów wielokulturowości, co powinno łączyć się ze **zdolnością pozytywną odpowiedzi**, wymagającą weryfikacji dotychczasowych opinii i sądów w stosunku do obcych na rzecz zrozumienia i tolerancji. Ostatnia z wymienionych cech **zorientowanie na przyszłość** jest świadomością roli szkoły w jej społecznym zadaniu na rzecz budowania społeczeństw wielokulturowych. Jest to jednak proces, w którym zmiany temporalne i mentalne mogą przybierać różną dynamikę, której konsekwencje są właściwie nieokreślone. Pewne jest jednak, że współczesna szkoła nastawiać się powinna na coraz szersze kontakty i zmianę, które wymuszają migracje i uchodźstwo, czyniąc wielokulturowość w edukacji naturalną konsekwencją procesów społecznych. W tym znaczeniu kultura szkoły kreowana będzie przez wiele czynników i tylko od niej samej zależny będzie wymiar i poziom tej kultury.

Wspomniany wyżej Max Fuchs kulturę szkoły opiera na kilku paradygmatach pojęcia samej kultury. Jednym z nich jest ujmowanie kultury jako sztuki, co w tym przypadku odnosi się raczej do aspektów programowych szkoły (preferowane przez szkołę kierunki sztuki). Innym paradygmatem jest antropologiczne ujęcie kultury, odnoszące się do człowieka i orientacji na jego podmiotowość. Antropologiczny wymiar kultury szkoły w zetknięciu z uczniem kulturowo „innym” jest pożądanym w edukacji pedagogicznym i programowym działaniem, które uwidacznia się w tolerancji, postawach szacunku i wzajemnego rozumienia. W jednym z wywiadów prowadzonych przeze mnie z Czechenami, uczęszczającymi do polskiej szkoły w województwie lubelskim usłyszałam skargi na nauczycieli, którzy wyraźnie przejawiali swą niechęć do nich. Wyrażało się to w komentarzach: „tu nie jest miejsce dla was, jak nie chcecie

się uczyć wracajcie do swojej Czeczenii”. Były to jednak nieliczne komunikaty, stanowiące znikomą część wobec pozytywnych opinii czeczeńskich uczniów o ich polskich pedagogach. Pozornie prosty przekaz może stać się istotnym sygnałem dla polskich uczniów o klasyfikowaniu ludzi na **swoich i obcych, lepszych i gorszych**, co nie sprzyja kształtowaniu postaw tolerancji i jest naruszeniem personalistycznej zasady równości każdego człowieka niezależnie od różnic rasowych, kulturowych, ekonomicznych. Antropologiczny wymiar kultury szkoły wydaje się stanowić istotny wskaźnik tolerancji i szkolnej integracji w warunkach wielokulturowości.

Fuchs za kolejny paradygmat kultury szkoły uważa jej normatywny charakter. Aksjologiczne ujęcie szkoły sprowadza jej działania do wartości humanistycznych. Kultura szkoły w tym rozumieniu jest kulturą humanistyczną, co w wielokulturowej szkole oznaczać może humanizację stosunków międzyludzkich i respektowanie praw dziecka niezależnie od jego pochodzenia. Kultura według Fuchsa jest także bogactwem i znajomością świata. Szkoła tworzy kulturę tym bogatszą, im bardziej otwiera się na doświadczenia i związki z otoczeniem. Przeprowadzając sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli pracujących w środowiskach wielokulturowych¹ na pytanie dotyczące wpływu uczniów kulturowo „innych” na zwyczajowość i normy szkolne uzyskałam m.in. następujące opinie:

- „wymuszają inne działania wychowawcze; uczniowie kulturowo «inni» proponują swoje własne imprezy i zwyczaje, organizują inscenizacje dla szkolnej społeczności”;
- „zwracamy uwagę na dni kultury czeczeńskiej, zachęcając do nich uczniów”;
- „będąc wśród nas, «narzucają» nam swoją zwyczajowość, obrzędy, normy”;
- „nie zmieniają zwyczajowości i obrzędów w szkole, lecz je wzbogacają. W zakresie norm szkolnych zmuszają do poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych oraz wymuszają inne działania wychowawcze, rodzą się też problemy”;
- „mają wpływ, ale mogą wpływać negatywnie na uczniów polskich, ponieważ często nie przychodzą na lekcje, nie pracują na nich, nie uczestniczą w zajęciach z religii i zajęciach sportowych”².

¹ Badania przeprowadzono w jednej ze szkół miejskich w woj. lubelskim. Sondażem objęto 40 nauczycieli, pracujących od kilku lat z dziećmi uchodźców z Czeczenii.

² Warto zaznaczyć, że opinia ta dotyczy pracy z uczniami czeczeńskimi, którzy są muzułmanami, a strój sportowy „obnażający” ciało w odniesieniu do dziewcząt jest naruszeniem

Wśród negatywnych opinii nauczycieli uznających uczniów „innych” jako czynnik obojętny dla kultury szkoły lub też zło konieczne, warto przytoczyć następujące:

- „szkoła ma wypracowane swoje zwyczaje, obrzędy i normy, na które nie wpływają uczniowie innej narodowości. Jednak w szkole organizowany jest dzień integracji, gdzie dzieci innej narodowości prezentują swoje zwyczaje, tańce, postawy”;
- „nie mają wpływu, bo ich kultura jest zbyt odmienna i nieatrakcyjna z punktu widzenia europejskiego”;
- „są w znacznej mniejszości i przybywają na krótki czas, więc nie chcą czy też nie mają motywacji, by zmieniać, to co zastali”;
- „tolerujemy zwyczaje i obrzędy (kulturę) innych narodów, ale nie mają one 100% wpływu na zwyczaje i obrzędy szkolne”;
- „są problemy, nie przestrzegają norm, sprawiają trudności. Zbyt dużo wymaga się od nauczycieli, a z siebie nie dają nic. Rodzice są bierni”;
- „dzieci innej narodowości raczej muszą przystosować się do wymagań panujących w szkole i przyjąć nasze normy postępowania”.

Wybrane opinie wskazują na różnice w postrzeganiu „obcych” w szkolnej rzeczywistości. Znamiennym jest jednak fakt, że wskazane przez badanych nauczycieli różnice kulturowe, prezentowane tańce, inscenizacje, dni kultury czeczeńskiej nie wnoszą nic w ich odczuciu do szkolnej zwyczajowości. Sam fakt zetknięcia się z kulturą czeczeńską w formie tanecznej, muzycznej, kulinarnej jest elementem wprowadzającym do procesu wychowawczego szkoły odmienne wzorce kształtujące postawy, wzbogacające wiedzę o świecie i jego kulturowej różnorodności. Wymiana wartości, „nowa” znajomość świata kształtuje w ten sposób kulturę szkoły, poszerzając jej związki ze światem i przez synergę działań, obyczajowości, systemów wartości prowadzi do rozwoju szkoły, wzbogacając ją o wymiar etnologiczny. Jest on w ujęciu Fuchsa kolejnym paradygmatem kultury szkoły, a wielokulturowa szkoła jest szczególnie miejscem zetknięcia się różnych obyczajowości, kodów językowych i prezentacji wytworów materialnych i duchowych człowieka. Moja obserwacja spontanicznie wykonanego tańca czeczeńskiego *lesginka* w wykonaniu uczniów czeczeńskich stanowi niezapomniane wrażenie muzyczne i choreograficzne, które nie może pozostać obojętnym w wielozmysłowej percepcji polskich uczniów. Bezpośredni kontakt z inną obyczajowością i mentalnością wprowadza w mury szkoły inny klimat i „duchowość”, które pozornie nie

zasad moralnych. Opinia wyrażona przez nauczyciela jest dowodem nieznamomości czeczeńskiej kultury lub też oznacza brak jej akceptacji w warunkach polskiej szkoły.

zmieniają starego porządku. Wpływają jednak na postawy (nauczycieli i uczniów), których komponentem jest wiedza, emocje i czynnik behawioralny.

Istotną dla określenia kultury szkoły jest komunikacja pomiędzy podmiotami edukacyjnymi. Autorzy – W.B. Gudykunst i Y.Y. Kim uważają, że „podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Owa konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury, ale także źródłem frustracji albo gratyfikacji” [Gudykunst, Kim, 2000: 525]. Autorzy uważają również, że „jednym z głównych czynników determinujących skuteczność komunikacji z przedstawicielami innych kultur jest nasza zdolność do zrozumienia owych kultur” [ibidem]. Tymczasem z prowadzonych przeze mnie badań nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie, wynika, że dla 78,7% badanych czynnikiem utrudniającym pracę dydaktyczno-wychowawczą z dzieckiem z „innej” kultury jest bariera językowa, drugim – odmienne od polskich wzory i modele zachowań społecznych (40,4% badanych), trzecim zaś brak porozumienia i współpracy z rodzicami dziecka (38, 3%) [Dobrowolska, 2010]. Z prowadzonych przeze mnie wywiadów z dziećmi czeczeńskimi wynika, że wiele z nich dysponuje wyraźnie ograniczonym zasobem leksykalnym języka polskiego, co może utrudniać wymianę informacji, potęgować nieporozumienia i konflikty. Brak skutecznej komunikacji może utrudniać pracę wychowawczą szkoły, która nie będzie w stanie wypracować „nowych” strategii dydaktycznych ułatwiających naukę i integrację społeczną uczniów „obcych”, w polskiej szkole. Istotnym ograniczeniem jest także znikoma znajomość języka rosyjskiego (a generalnie znajomość języków obcych) u polskich nauczycieli, która mogłaby ułatwić porozumiewanie się. Stąd też nierzadkim przejawem postaw nauczycieli wobec „innych” kulturowo uczniów jest tendencja do oceniania „innych” według własnych standardów kulturowych, co pogłębia niezrozumienie i utrudnia komunikację międzykulturową.

W praktyce szkolnej badani nauczyciele [ibidem: 225] deklarują jednak uwzględnianie odmienności kulturowej swoich uczniów, z zachowaniem ich własnej tożsamości narodowej lub etnicznej. Wypowiedzi mają charakter deklaracyjny i trudno jest ocenić rzeczywisty stan tych działań w praktyce szkolnej. Mogą one stanowić jednak informację wskazującą na pewien poziom kultury szkoły w sferze komunikacji międzykulturowej.

O kulturze szkoły w warunkach wielokulturowości jej uczniów świadczą zachowania nauczycieli, a właściwie ich kompetencje kulturowe i międzykulturowe. Uznając kompetencje nauczyciela za złożone dyspozycje osobowościowe i postawy trudno jest jednoznacznie je określić. Kompetencje zawodowe nauczyciela (w tym także kulturowe i międzykulturowe) znajdują się *in statu*

nascendi, co oznacza, że zmieniają się w zależności od podejmowanej aktywności, zdarzeń losowych i zawodowych, motywacji jednostki, jej zdolności i aspiracji. Jerzy Nikitorowicz definiuje kompetencję kulturową jako „ukształtowaną w wyniku socjalizacji zdolność do właściwego rozumienia i interpretowania znaków i symboli przyjętych i uznawanych w danej kulturze (kompetencje językowe, wyznaniowe) [Nikitorowicz, 2009: 507]. Autor określa także kompetencję międzykulturową, którą jest zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Towarzyszy jej umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej” [ibidem: 508].

W prowadzonych przeze mnie badaniach nauczycieli dotyczących określania przez nich własnych kompetencji kulturowych jawi się dość pozytywny obraz ich samooceny. Blisko połowa badanych uznała, że polski nauczyciel jest przygotowany do pracy z dzieckiem z „innej” kultury [Dobrowolska, 2010: 223]. Antynomią tych opinii jest jednak wskazanie na bariery językowe i mentalne, co świadczy o niepewności badanych i zaprzecza deklarowanym przez nich kompetencjom. Z drugiej strony w wywiadach z nauczycielami pojawia się wielokrotnie potrzeba uczestnictwa w nowych formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z dzieckiem kulturowo „innym”, wskazanie na brak przygotowania akademickiego od strony merytorycznej i metodycznej.

Szkoła w warunkach wielokulturowości sama staje wobec napotykaných problemów, co zmusza ją do poszukiwania strategii dydaktyczno-wychowawczych, nierzadko w poczuciu samotności i krytyki środowiska. Rozwiązane przez nią problemy, konieczność radzenia sobie ze szkolną codziennością, „ścieranie” się kultur, kreują jej nową jakość, wizerunek i instytucjonalną tożsamość, która jest niepowtarzalna. W istocie buduje ona często nieświadomie nową kulturę, która wyraża się w nie zawsze widocznym dla obserwatora porządku organizacyjnym i pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wytworzenie swobodnego systemu regulacji wewnętrznej szkoły, rodzaju interakcji i ich „głębi”, dostosowanie planów pracy do zmiennych często i nieprzewidywalnych sytuacji wychowawczych składa się na jej kulturę. Podlega ona stałej zmianie, warunkowanej poszerzaniem kompetencji nauczycieli, ewoluowaniem postaw z etnocentrycznych na relatywistyczne wobec innych kultur, wzbogacaniem dotychczasowych zachowań i interakcji o czynniki różnic kulturowych.

Bibliografia

- Dobrowolska B. (2010), *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeskich w Polsce-badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, (w:) J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź.
- Fuchs M., Fuchs M. (2008a), *Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik*, Munchen.
- Fuchs M. (2008b), *Kulturelle Bildung. Theorie und Praxis*, Munchen.
- Fuchs M. (2008c), *Kultur macht Sinn*, Wiesbaden.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (2000), *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, (w:) J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa.
- Hildebrandt A. (2001), *Zmiana kultury szkoły*, (w:) E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki oświatowej*, Poznań.
- Korporowicz L. (1997), *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, (w:) M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków.

SUMMARY**School culture vs. cultural diversity of its students**

A multicultural school faces its problems alone, which forces it to seek didactic and educational strategies with, not infrequently, a sense of solitude and community ostracism. Problems that need to be solved, a necessity to cope with everyday school life and the clash of cultures create its novel quality, image and institutional, unique identity. As a matter of fact, often unwittingly, it constructs new culture expressed by an organizational order and didactic and educational work, which are often invisible to an onlooker. Forming an individual inner regulation school system, kind of interactions and their “depth”, adapting work plans to recurrently changing and unforeseeable educational situations all comprise its culture. The multicultural school is subject to constant shifts determined by teachers’ competence expansion, enrichment of previous behaviors and interactions by adding a cultural diversity factor.

III.

Edukacyjne konteksty kształtowania tożsamości

ALINA SZCZUREK-BORUTA

WYDZIAŁ ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI
UNIwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACYJNE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA POCZUCIA TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ MŁODZIEŻY – STUDIA I DOŚWIADCZENIA Z POGRANICZA POLSKO-CZESKIEGO

Wprowadzenie

Pojęcia edukacja używamy w studiach nad złożonymi problemami współczesnego wychowania. Upatrujemy w edukacji główny kierunek przeobrażeń współczesnych systemów oświatowych, ich orientacji na warunki cywilizacji, cechującej się przyspieszonym tempem przeobrażeń. Wyrażamy to stwierdzeniem edukacja nadążająca za rozwojem i służąca potrzebom rozwojowym.

Każda działalność, w tym również pedagogiczna, odbywa się zawsze w określonych warunkach i podlega oddziaływaniu czynników środowiskowych. Potrzeba sytuowania działań związanych z kształtowaniem tożsamości w określonych kontekstach i rozpatrywania ich jako wielorako uwarunkowanych zewnątrz jest sprawą oczywistą i nie wymaga specjalnych uzasadnień. Kontekst pozwala poznać genezę, charakter podejmowanych działań, ujmować praktykę edukacji jako układ otwarty, nie w pełni autonomiczny, podlegający wpływom środowiskowym zmieniającym się w czasie. Należyte uwzględnienie roli kontekstu edukacyjnego jako czynnika wyjaśniającego obecność, treść, przebieg oraz konsekwencje praktyki wychowawczej dla tożsamości wychowanka w myśleniu pedagogicznym jest dalekie od wystarczającego.

Pisząc o edukacyjnych kontekstach kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży odwołam się do opinii nauczycieli gimnazjum na temat obecności na tym poziomie kształcenia zadań i treści edukacji wielo- i międzykulturowej, odwołam się do nowej podstawy programowej, dokonam także analizy wybranego podręcznika pod kątem interesujących mnie kwestii oraz wskażę na konsekwencje (rezultaty) praktyki edukacyjnej dla tożsamości gimnazjalistów mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, na Śląsku Cieszyńskim.

Założenia metodologiczne badań własnych

Edukacja jest obszarem życia społecznego budzącym ciągle zainteresowanie i poddawany krytyce. Współczesne społeczeństwa w znacznej mierze istnieją i przekształcają się dzięki edukacji, która wprowadza młode pokolenie w świat wartości, w życie społeczne, ujarzmia i czyni ich użytecznymi, a zarazem żywi nadzieję, że młode pokolenie zdobędzie lepszą przyszłość dla społeczeństwa i ludzkości. Cele te, z jednej strony krępują nieokiełznane popędy, z drugiej zaś wyzwalają swobodnie kształtujące się siły ludzkie¹. W rzeczywistości wychowanie zmierza do realizacji obydwu tych celów, a świadomość ich przeciwieństwa, antynomii staje się dla pedagogów problemem (fakt ten akcentowały m.in. Teresa Hejnicka-Bezwińska [2003]; Alina Szczurek-Boruta [2007; 2010]).

W pedagogice wskazuje się na różne konsekwencje dla tożsamości procesu pierwotnej i wtórnej socjalizacji. W każdym z powyższych kontekstów – w sposób mniej lub bardziej wyraźny – występuje proces transmisji kulturowej, w którym przekazywane są treści nowe lub obce dotychczasowemu doświadczeniu kulturowemu. Procesy kulturalizacji i socjalizacji odpowiedzialne są za treść tożsamości kulturowej i jej zmianę [Kłoskowska, 1981: 116]. Kulturalizacja decyduje o przyswojeniu sobie przez jednostkę uniwersum kultury symbolicznej, socjalizacja oznacza adaptację kultury socjalnej, instrumentalnej wobec wartości bezpieczeństwa i porządku. Mechanizmy odpowiedzialne za oba efekty transmisji kulturowej to bezpośrednie interakcje nadawcy i odbiorcy zachodzące w procesie edukacji, czyli kształcenia i wychowania, jak również udział w pośrednich sytuacjach wpływu kulturowego związanych z korzystaniem z wielu elementów kultury (korzystanie z tradycji, obcowanie ze sztuką, prawem).

Rozwijana i nieustannie kształtująca się edukacja międzykulturowa powoli zyskuje coraz większe zrozumienie. Przechodzi ona od zauważonej już wielości do interakcji kultur. Jej celem nie jest budowanie zunifikowanej kultury globalnej, lecz poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu [szerzej: Nikitorowicz, 2005; 2009]. Jak pisze Tadeusz Lewowicki „(...) edukacja międzykulturowa prowadzić ma do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do możliwie szerokiego poznawania Innych i ich kultur, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur. Troska o własną kul-

¹ Na fakt ten w odniesieniu do polskiego społeczeństwa zwraca uwagę A. Radziejewicz-Winnicki [2004], a podobne problemy społeczeństwa amerykańskiego przedstawia praca: W. Kornblum, D. Smith [2005: 520-525].

turę i tożsamość ma więc być połączona z dążeniami poznawczymi, kształtowaniem pozytywnych postaw i kooperacją, wzajemnie wzbogacającą wymianą (w różnych dziedzinach życia) z ludźmi różnych narodowości, różnych ras, kultur, wyznań i religii. A zatem zamiast głównie „obok” ludzie (i ich kultury) powinni być i działać „razem”, wspólnie dla dobra uczestniczących jednostek, społeczności i ich kultur” [Lewowicki, 2008: 21].

Osobliwym wyzwaniem edukacji międzykulturowej rozumianej przez Jerzego Nikitorowicza jako: „ogół wzajemnych oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności [Nikitorowicz, 2003: 934; idem, 2005: 45] – jest pomoc w ustawicznym kreowaniu tożsamości.

Tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór [szerzej: Nikitorowicz, 2009: 372]. Jest to proces samookreślenia wobec składników rzeczywistości symbolicznej kulturowego świata pozwalający odróżnić siebie od innych swoich, obcych, zająć miejsce w przestrzeni społecznej, która nawet w okresach rewolucyjnych zmian jest jakoś ustrukturyzowana². Przyjmuję, że świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności wraz ze świadomością własnej spójności decydują o poczuciu tożsamości jednostki [por.: Melchior, 2001: 103-104; Taylor, 1995: 154; Dyczewski, 2004]. Obejmuje ono – w rozumieniu Erika Eriksona – sposoby świadomego doświadczania dostępnego introspekcji, sposoby zachowywania się oraz nieświadome stany wewnętrzne obserwowane przez innych [Erickson, 1994].

W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań sięgam do teorii akcentujących złożoność człowieka: koncepcji człowieka wielowymiarowego Józefa Koźieleckiego³, koncepcji wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza [2001: 15-35], która zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedz-

² Przeglądu oraz interpretacji najważniejszych koncepcji i socjologicznych teorii tożsamości dokonuje Z. Bokszański [1989].

³ W ujęciu J. Koźieleckiego „człowiek – układ o najwyższym stopniu złożoności – jest wielowymiarowy, czy jak mówi Gombrowicz – pełnowymiarowy, ponieważ składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, ponieważ pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ jest osobą niepowtarzalną i niewymierną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym” [por.: Koźielecki, 1996: 3].

czona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”, co za Lechem Witkowskim można ująć w postaci wektora epistemologicznego wyrażającego dominujący kierunek oddziaływań: kompetencje – koncepcja – kondycja [por.: Witkowski, 1988: 113 i n.].

Pedagogicznych implikacji tożsamości kulturowej poszukuję w edukacji międzykulturowej. Przez długi czas zjawiska edukacji międzykulturowej pozostawały w cieniu innych zagadnień pedagogicznych, były peryferyjnym zadaniem edukacji szkolnej i edukacji społecznej. Ponaddwudziestoletnie doświadczenia rozwoju teorii, praktyki i refleksji nad wielokulturowością i międzykulturowością ukazują złożoność zagadnienia, ale i wielką społeczną doniosłość tej problematyki.

Współczesna edukacja międzykulturowa w perspektywie antropologicznej – tak jak jest rozwijana przez Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza – to teoria i praktyka edukacji, obejmująca refleksję naukową i wyprowadzone z niej działania praktyczne, umożliwiające przygotowanie ludzi, reprezentantów różnych kultur do współistnienia.

Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że tożsamość jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiąże się z jednej strony, z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Zakładam, że młodzież żyjąca w warunkach pogranicza kształtuje swój rdzeń tożsamościowy w wielu wymiarach. Na pograniczu polsko-czeskim istnieje tradycja wielowymiarowego podejścia do tożsamości. Przejawy tożsamości złożonej na przełomie XIX i XX wieku opisywał Józef Chlebowczyk [1983]. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku podnosił tę kwestię T. Lewowicki [Lewowicki, Jasiński, 1998: 15], wskazując na model złożonej narodowo-europejskiej czy narodowo-universalistycznej tożsamości przyszłych pokoleń.

Na pograniczu nie funkcjonują standardy ewaluacji pochodzące tylko od jednej grupy. Wartości i normy społeczne nakładają się na siebie i wzajemnie przenikają, co umożliwia dwukulturowość i funkcjonowanie tożsamości rozproszonej kulturowo [Kłoskowska, 1996]. Tożsamość okazuje się tu zadaniem w tym sensie, że wymaga ciągłego wysiłku, że skłania do tego, by własny kształt uczynić obiektem swej troski. Wymaga, z jednej strony poszukiwania formy, która pozwalałaby na właściwe uchwycenie samego siebie i korygowania tej formy, co jakiś czas w miarę jak stajemy się coraz bardziej świadomi. Z drugiej strony, wymaga rozmaitych zabiegów samopodtrzymujących, wymaga swego rodzaju pielęgnacji i kultywowania czy mówiąc inaczej – poczucia

odpowiedzialności za określony kształt samego siebie. Takie działania przede wszystkim wynikają ze świadomości siebie i własnej osoby.

Zachowując pewną ostrożność – na podstawie materiału historycznego i wyników wcześniejszych badań empirycznych – dostrzec można u części młodych ludzi, żyjących na pograniczu polsko-czeskim przejawy zachowań świadczące o uformowaniu się tożsamości wzbogaconej, wielopłaszczyznowej (w rozumieniu Tadeusza Lewowickiego). Przez tożsamość wielowymiarową T. Lewowicki rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. (...) obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia” [Lewowicki, 2008: 21-22].

W opracowaniu tym pragnę bliżej przyjrzeć się edukacyjnym kontekstom kształtowania tożsamości gimnazjalistów żyjących w warunkach wielokulturowości. Przyjmuję, że edukacja szkolna nie narzuca, ale pomaga rozpoznać tożsamość swoją i innych przez doświadczanie, utrwalanie, przeżywanie.

Podstawę kształcenia międzykulturowego stanowi założenie, iż jest to proces kształtujący osobowość uczących się, a więc proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji [Białek, 2009: 121]. Nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie, nabywanie kompetencji międzykulturowej jest ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji.

Jeśli przyjmiemy, że każdy człowiek indywidualnie spostrzega i interpretuje swoje otoczenie, to opinie i oceny doświadczających gimnazjalistów są ważnym materiałem empirycznym. Edukacja szkolna stwarza pole doświadczeń o bardziej lub mniej prorozwojowych właściwościach. Czego zatem doświadczyli gimnazjaliści w swojej edukacji w zakresie tożsamości? Ramy teoretyczne wyznacza koncepcja Jerome Brunera, jego kulturowa *praxis* klasy szkolnej, w której szeroko pojęte uczenie się jest „partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” [Bruner, 2006: 130].

Młodzież stanowi aktywny podmiot zmiany społecznej. To, w jaki sposób będzie na nią wpływać zależy m.in. od kształtu jej tożsamości. Problem tożsamości ujawnia się wyraźnie w sytuacjach pogranicza, bycia na styku, dwu światów, dwu kultur. Sytuacje takie powodują skłonność do wyostrego poczucia tożsamości, do jego poszukiwania.

Przyjęte w niniejszym opracowaniu założenia teoretyczne związane z kształtowaniem się tożsamości i edukacyjnymi kontekstami tego procesu, stały się podstawą poczynąń badawczych.

Zadania i treści edukacji międzykulturowej w gimnazjum

Gimnazja w polskim systemie oświaty pojawiły się 1 września 1999 roku ponownie (zlikwidowano je po drugiej wojnie światowej). Od tego roku gimnazjum to drugi, obowiązkowy poziom kształcenia w Polsce. Uczęszcza do niego młodzież w wieku 13-16 lat. Nauka w gimnazjum trwa 3 lata i kończy się ogólnopolskim egzaminem, od którego wyników w dużej mierze zależy wybór kolejnej szkoły. Od 1999 roku w szkolnym planie nauczania gimnazjum występują następujące zajęcia edukacyjne: język polski, dwa języki obce nowożytnie, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka i astronomia, chemia, biologia, geografia, plastyka, muzyka, technika, informatyka, wychowanie fizyczne, religia lub etyka (uczniowie uczęszczają na zajęcia na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych, dla uczniów, którzy nie uczęszczają na religię, dyrektor gimnazjum winien zorganizować zajęcia z etyki), wychowanie do życia w rodzinie (wdż), ponadto wprowadzono tzw. ścieżki edukacyjne w obszarze edukacji filozoficznej, prozdrowotnej, ekologicznej, czytelniczej, medialnej, regionalnej, a także obrony cywilnej, integracji europejskiej oraz kultury polskiej na tle tradycji śródziemnomorskiej. Zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne, edukacja dla bezpieczeństwa i drugi obowiązkowy język obcy nowożytny to przedmioty realizowane od roku szkolnego 2009/2010 w wyniku zmiany podstawy programowej – wprowadzonej tylko w klasach pierwszych.

Nauka w gimnazjum kończy się egzaminem, pisanym przez uczniów klas III w kwietniu. Termin corocznie ustala dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Egzamin składa się z trzech części pisemnych: humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej, a od roku szkolnego 2008/2009 również z języka obcego. Wynik egzaminu nie ma wpływu na ukończenie gimnazjum, ale ma znaczenie przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum i szkoły zawodowej). Po zakończeniu etapu kształcenia w gimnazjum uczeń otrzymuje wykształcenie podstawowe.

Szkoła przekazuje odpowiednie elementy doświadczenia zbiorowego, wyselekcjonowane ze względu na potrzeby rozwojowe, składniki nowoczesnej kultury symbolicznej. Jedną z jej podstawowych funkcji jest wprowadzenie w kul-

turę danej społeczności. Każdy człowiek realizuje się w kulturze, która opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. U ich podstaw znajduje się transcendentna triada wartości uniwersalnych: prawda, dobro, piękno. Wartości te – według Kazimierza Denka [1999: 60-61] – stanowią źródła celów edukacyjnych.

W edukacji szkolnej realizuje się konkretne zadania, które są przełożeniem celów na język praktyki.

Badania, których wybrane wyniki prezentuję, przeprowadzono w roku 2008⁴, w grupie nauczycieli pracujących na terenie województwa śląskiego⁵. W tym opracowaniu przedstawię niepublikowane dotychczas wyniki badań ukazujące opinie jednej z badanych wówczas grup, a mianowicie nauczycieli gimnazjum, na temat zadań edukacji wielo- i międzykulturowej realizowanej w tym typie placówki edukacyjnej oraz treści przekazywanych uczniom w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej⁶.

Gimnazjum – w opinii badanych nauczycieli – realizuje następujące zadania edukacji wielo- i międzykulturowej:

⁴ Badania przeprowadzili słuchacze studiów niestacjonarnych i podyplomowych Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. W tym miejscu pragnę im podziękować za pomoc. Celowo zwróciłam się do grupy czynnych nauczycieli, zarazem studentów, o to, by, dysponując już określoną wiedzą z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, nie wypełniali kwestionariuszy samodzielnie, ale poprosili swoich kolegów, nauczycieli – nieskażonych wiedzą teoretyczną, a dysponujących raczej wiedzą potoczną i intuicją na temat edukacji międzykulturowej – o wypełnienie kwestionariuszy. Respondentom, po wyjaśnieniu na wstępie pojęcia wielokulturowości, zadano pytania o obraz własnej osoby, przygotowanie do trudnej i odpowiedzialnej pracy w zawodzie nauczyciela w warunkach wielokulturowości oraz gotowość zawodową, cele, zadania i treści realizowane w tym zakresie. Wyniki tych badań częściowo przedstawiłam w artykule: *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, [Szczurek-Boruta, 2008: 37-60]. W opracowaniu tym prezentuję także inne wyniki uzyskane w trakcie tych badań.

⁵ W badaniach uczestniczyli nauczyciele pracujący w następujących miastach: Cieszyn, Ustroń, Skoczów, Jastrzębie Zdrój, Wisła, Czechowice Dziedzice, Bielsko-Biała, Zabrze, Żory, Woźdźisław Śląski, Bytom, Dąbrowa Górnicza, Gliwice, Rybnik, Suszec, Gliwice, Katowice, Tychy. W wyniku utraty części danych (niepełne odpowiedzi, niechęć nauczycieli do udziału w badaniach), ostatecznie analizie statystycznej poddano 382 kwestionariusze. W grupie tej kobiety stanowiły 95,3% a mężczyźni 4,7%. Struktura wykształcenia badanych przedstawia się następująco: SN – 12,8%; zawodowe – 3,5%; magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym – 76,7%; magisterskie bez przygotowania pedagogicznego – 7,0%. W badaniach uczestniczyły porównywalne pod względem wielkości grupy nauczycieli w wieku 20-30 lat (33,7%), 31-40 lat (27,9%) i powyżej 40 lat (38,4%). Staż pracy respondentów przedstawia się następująco: 0-10 lat – 44,2%; 11-20 lat – 22,1%; powyżej 20 lat – 33,7%.

⁶ W powiecie cieszyńskim 6441 gimnazjalistów kształci 495 nauczycieli [por.: www.stat.gov.pl, z dnia 29.05.2010]. Analizie poddałam 250 kwestionariuszy nauczycieli pracujących w gimnazjum.

- poznawanie, zrozumienie i porozumienie grup etnicznych, narodów, religii, kultur (42,9% wskazań);
- kształtowanie otwartości wobec świata i porozumiewanie się ludzi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu (38,1% wskazań);
- rozwijanie zdolności do komunikacji międzykulturowej (33,3% wskazań);
- wzbogacanie i kształtowanie tożsamości rodzinno-familijnej, lokalno-parafialnej, narodowej, ponadnarodowej (28,6% wskazań);
- wyciszanie uprzedzeń i stereotypów, konfliktów i agresji (28,6% wskazań);
- zaangażowanie na rzecz pokoju, równości i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie (23,8% wskazań).

Powyższe deklaracje wydają się być zbieżne z wyznaczonymi przez Jerzego Nikitorowicza zadaniami edukacji wielo- i międzykulturowej. Autor ten wskazuje, że „poznawanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, przewyżczanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego, wdrażanie do zauważania i poznawania „innego”, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania to ponadczasowe zadania edukacji międzykulturowej” [Nikitorowicz, 1995].

Opinie badanych nauczycieli gimnazjum z pogranicza polsko-czeskiego różnią się zasadniczo od deklaracji nauczycieli z podlaskich gimnazjów przedstawionych przez Alinę Szwarz-Adamiuk⁷, w których 90% badanych twierdziło, że realizacja treści wielokulturowych wiąże się raczej z charakterem zajęć pozalekcyjnych.

W bezpośrednim i ścisłym związku z wartościami i zadaniami pozostają treści kształcenia. Ich zakres, przewidziany do opracowania na danym szczeblu kształcenia, w określonej klasie, wyznaczony jest w programie nauczania. Treści kształcenia gimnazjum określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17 w dniu 15 stycznia 2009 roku. Znajdujemy tam, iż „W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III (etap gimnazjum) i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyja-

⁷ A. Szwarz-Adamiuk, *Formy uczenia się międzykulturowego w podlaskich gimnazjach* – komunikat z badań. Uniwersytet w Białymstoku. Badania przeprowadzone w ramach grantu promotorskiego KBN „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo 1744/B.H03/2009/37 [zob.: <http://www.pedagogika.uni.wroc.pl/konferencja/materialy/10.ppt#256,1> (z dnia 30.09.2010)].

jące ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, **poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi**⁸, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. **W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji.** Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”⁹.

Wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa w gimnazjum opisane są zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia (Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie 2008/C111/01).

W ramach treści programowych z języka polskiego w dziale 4. Wartości i wartościowanie znajdujemy informację, iż uczeń:

- „1. ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm-nacjonalizm, tolerancja-nietolerancja, piękno – brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu, w literaturze i w innych sztukach;
2. omawia na podstawie tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, **inność, poczucie wspólnoty, sprawiedliwość, solidarność**, dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne;
3. **dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość**”¹⁰.

W świetle prowadzonych rozważań i analiz mogę stwierdzić, że kształcenie w gimnazjum rozwija postawy ciekawości i otwartości wobec sposobu

⁸ Wyróżnienia w tekście dokonane przez autora niniejszego opracowania.

⁹ Dz.U. z 2009 r. nr 4; poz. 17 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Załącznik nr 4 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 3. <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2009,nr,4/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej.html> (z dnia 30.09.2010).

¹⁰ Ibidem, s. 8.

życia ludzi reprezentujących inny krąg kulturowy. Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzała, świadoma i samodzielna. W takich warunkach powstaje możliwość poznawania różnorodności kulturowej oraz wzajemne wzbogacanie się kultur. Z treści programu nauczania wynika konieczność kształcenia międzykulturowego, a mianowicie zadaniem nauczyciela jest przygotowanie uczniów do pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcych krajów; wyrobienia postaw tolerancji wobec innych postaw, zachowań i obyczajów; nabrania dystansu do operowania stereotypami oraz spojrzenia cudzym okiem na własną kulturę.

Pragnę zauważyć, w kontekście analizy podstawy programowej, że treści edukacji narodowej realizowane w gimnazjum mają charakter ugruntowany. Natomiast treści edukacji wielo- i międzykulturowej nie są doprecyzowane.

W praktyce edukacyjnej – jak wnoszę z deklaracji badanych nauczycieli gimnazjum – występują treści kształcenia, które w ich przekonaniu mogą być zakwalifikowane do zagadnień podejmowanych w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej. Nauczyciele wskazują na treści: historyczne (81,0%); integracja europejska (76,2%); inne kultury (76,2%); polityczno-geograficzne (76,2%); tolerancja i poszanowanie praw Innego (66,7%); struktury regionalne, narodowe, unijne (57,1%); edukacja i rynek pracy (52,4%); inne wyznania (52,4%); euroregiony (42,9%); prawo/praworządność (38,1%); marketing i wolny rynek (23,8%).

Realizacja wskazanych przez badanych nauczycieli zadań i treści przyczynia się zapewne do rozwoju kompetencji międzykulturowej uczniów, stanowiącej pożądaną umiejętność życiową, która umożliwia większą otwartość na inne kultury. Jej rozwój jest wynikiem poznawania kultury, które odbywa się w sposób bezpośredni – poprzez stykanie się z odmiennym sposobem bycia i myślenia w trakcie spotkań z ludźmi pochodzącymi z odmiennego kręgu kulturowego, bądź w sposób pośredni – dzięki materiałom dydaktycznym wykorzystywanym na zajęciach. W drugim przypadku niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami [Białek, Gackowska, Goicoechea, Sanz, 2006: 25-49]. Według Magdaleny Białek, Anny Gackowskiej, Nieves Goicoechea i Esther Sanz, rozwijanie tej kompetencji polega na umiejętności analizowania zjawisk i wartości kulturowych [ibidem: 28].

Dużą rolę we współczesnym systemie kształcenia szkolnego spełniają podrečníki. Ich rola pomimo zmian społecznych, cywilizacyjnych się nie zmienia. Są nie tylko, jak pisał Roman Ingarden, uzupełnieniem „żywego nauczania”, lecz dość często to nauczanie zastępują [Ingarden, 1939]. W tych warun-

kach każda „lekcja” w podręczniku staje się prototypem „żywej” lekcji. Podręcznik – jak znajdujemy u Wincentego Okonia – spełnia cztery podstawowe funkcje: informatyczno-poznawczą, badawczą, praktyczną i samokształceniową [Okoń, 1995: 292-306].

W celu weryfikacji deklaracji nauczycieli, dotyczących zadań i treści edukacji międzykulturowej realizowanych w gimnazjum oraz ich konsekwencji w postaci deklarowanego poczucia tożsamości gimnazjalistów analizie poddałam podręcznik wykorzystywany na tym etapie kształcenia. A mianowicie podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie pierwszej klasy gimnazjum – *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki.

Rycina 1. Podręcznik i zeszyty ćwiczeń do nauki języka polskiego – *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki. Numer dopuszczenia: DKOS-4014-28/02 nr w wykazie MEN: 63/1/2009



Podręczniki te są objęte cenionym programem edukacyjnym „Wielki Egzamin”. Jego uczestnicy systematycznie sprawdzają umiejętności swoich uczniów za pomocą standaryzowanych testów kompetencji. Podręczniki dostosowane są do wymogów najnowszej podstawy programowej. Umiejętnie pośredniczą w dialogu między uczniem a nauczycielem. Doświadczenie i wysiłek autorów podręcznika zaowocowały nie tylko uznaniem środowiska szkolnego, lecz również jego sympatią. Są one wykorzystywane przez sporą grupę nauczycieli już od kilku lat. Każdy temat w podręczniku jest gotową jednostką lekcyjną.

Umiejętnie dobrane teksty kultury angażują uczniów w tok lekcji. Znacznym ułatwieniem w pracy z uczniami są przemyślane zestawy pytań i zadań.

Tytuł podręcznika *Między nami* oddaje jego istotę, sens i przesłanie. Recenzenci książki, księgarze, wydawnictwa skupiają się w opisach promujących jego zakup, możliwościach wykorzystania przez nauczycieli, łatwości w posługiwaniu się i dodatkowymi możliwościami, sprawdzania opanowanej wiedzy. Równie istotna, a powiedziałabym, że cenniejsza jest filozofia podręcznika.

Podstawowymi kryteriami doboru treści tego podręcznika są: trwałość wiedzy, przydatność i wartość motywacyjna. Swoista filozofia podręcznika polega na szerokim powiązaniu ze sobą zagadnień dotyczących natury poznania i rozumienia, logiki, języka, przyczynowości, etyki. Poszczególne działy wprowadzają gimnazjalistę w kulturę. Uczniowie poznają źródła, przyczyny, jakiegoś zjawiska (kultura, prawo itp.). Dostrzec można swoistą integrację treści literackich, językowych i kulturowych.

„Dziecko poznając świat – jak zauważają autorzy – pyta naiwnie, dlaczego świeci słońce, skąd bierze się deszcz, gdzie zaczyna się koło. Kiedy dorasta i dostrzega problemy otaczającego go świata, zadaje pytania dojrzalsze. Aby odpowiedzieć na pytanie najważniejsze z nich – kim jestem? – musi wiedzieć, skąd się wywodzi” [Łuczak, Prylińska, Maszak, 2009: 7]. Na to i na wiele innych pytań odpowiedzi dostarcza m.in. podręcznik języka polskiego dla klasy pierwszej gimnazjum i dwa zeszyty ćwiczeń. Podręcznik obejmuje takie działy jak: *U źródeł, Śladami cywilizacji, Człowiek i prawo, Człowiek i sztuka*.

Dział I – *U źródeł* zawiera teksty, które pobudzają do refleksji nad powstaniem świata, sensem życia, pochodzeniem człowieka, jego przyszłością, tym, co go czeka po śmierci. Gimnazjaliści pracują z tekstami, które prezentują różne wersje historii o powstaniu świata, a zatem z *Biblią – Księgą Rodzaju* (*Genesis*), sięgają do mitologii Bliskiego Wschodu (Sumerowie, Egipcjanie), poznają naukowe teorie powstania świata w tekście *Zacząło się od Wielkiego Wybuchu* [na podstawie: Moché, 1995]. Uczniowie analizują mity (rozpoczynają od mitologii greckiej), które były podstawą wierzeń religijnych, organizowały wyobrażenia o świecie, pozwalały interpretować rzeczywistość, wyznaczały hierarchie ważności. Poznają wierzenia swoich przodków Słowian (mitologia Prasłowian, Światowid); historię powstania świata zawartą w *Biblii – Stary Testament Księga Rodzaju* (*Genesis*), analizują dzieła sztuki, na przykład obrazy m.in.. *Miniatura francuska Architekt wszechświata – XIII w.*; poznają naukowe teorie powstania świata, na przykład galaktyka spiralna. Początek świata ukazany z różnych punktów widzenia – wierzenia (fantazje), współczesna nauka oraz głos współczesnego poety (np. *Przypowieść i o maku* autorstwa noblisty Czesława Miłosza).

Kolejny II dział – *Śladami cywilizacji* przybliży uczniom pojęcia: cywilizacja i jej cechy, kultura, w tym kultury europejskiej (w wierzeniach, historii np. Norman Davis *Legenda o Europie* [fragment: Davies, 1998]; w oczach artystów na przykład Owidiusz *Porwanie Europy*; Zbigniew Herbert *O Etruskach*; Henryk Sienkiewicz *Sachem*; w malarstwie Pieter Bruegel *Wieża Babel* – XVI wiek).

W dalszej części książki zestawiono teksty ukazujące: prawa natury oraz rodowód człowieka. Sporo miejsca poświęcono człowiekowi: człowiek i jego natura (Prometeusz, Kain), istota człowieczeństwa współcześnie.

Podręcznik aktywizuje uczniów, daje możliwość własnych przemyśleń po lekturze i pracy z tekstami źródłowymi. W ramach systematycznie pojawiających się działów: *Nasz projekt* – uczniowie w toku własnej i grupowej pracy w zespołach, w dowolnej formie (wykład, prezentacja graficzna lub multimedialna, cykl literacki) przygotowują zgodny z tematyką działu/rozdziału książki temat. Na przykład: „Na początku był...”, „Puść wodze fantazji napisz opowiadanie o powstaniu świata” [Łuczak, Prylińska, Maszak, 2009: 12]; „W dowolnej formie przygotujcie prezentację przedstawiającą jeden z podanych tematów”, m.in. „Bóstwa kobiece w wybranych mitologiach”. Uczniowie zachęceni są także do pracy zespołowej, na przykład przygotowanie gry planszowej jest problemem do wykonania, obejmuje pewne etapy: gromadzenie materiałów, odszukiwanie z różnych źródeł: encyklopedia, albumy, opracowania naukowe i popularnonaukowe, Internet, prasa [ibidem, 152].

Aby uczestniczyć w dialogu międzykulturowym trzeba znać i rozumieć dzieła będące podstawą naszej kultury. Przywoływani w analizowanym podręczniku twórcy literatury, malarstwa i innych dziedzin sztuki potwierdzają zawarte w tych tekstach idee, komentują je, przekształcają niektóre elementy. Interesujący wydaje się dział *Konteksty, nawiązania, deformacje*. Znajdują się w nim teksty i obrazy, które ukazują przekształcenia kultury. I tak obraz Jerzego Dudy Gracza *Babel 2* pochodzący z XX wieku, karykaturalnie ukazuje – w kontekście XVI-wiecznego obrazu P. Bruegla – cechy postaci i postawy wobec życia współczesnych ludzi [ibidem, 139]. Z kolei plakat Kuby Sowińskiego, *Stres w pracy – niepewność, zagrożenie, presja* – XX wiek przedstawia schody, stopnie – symbol wejścia na wyższy poziom rozwoju duchowego i psychicznego – chęć wzniesienia się ponad sferę codzienności, bliżej nieba i ładu kosmicznego – jedną z najstarszych cech ludzkiej psychiki [ibidem: 145].

Szczególny nacisk w analizowanym podręczniku położony jest na refleksyjne zakorzenienie się w kulturze i nadanie jej indywidualnej subiektywnej wartości. W ramach poszczególnych działów treści kształcenia dobierane są tak, by ukazać wpływ różnych kultur na podjęty problem. Teksty prezentują

literaturę z całego świata. Uczniowie są zachęceni do badania i analizy kontrastujących ze sobą punktów widzenia.

Wszystko, co do tej pory napisałam skłania do wniosku, że edukacja wspomaga proces świadomego i refleksyjnego kształtowania tożsamości kulturowej gimnazjalistów. Udział szkoły w tym procesie jest znaczący. Głównym celem działań podejmowanych w oparciu o analizowany podręcznik jest poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej poprzez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu. Podręcznik *Między nami* ukierunkowuje działanie edukacyjne na kształtowanie takich wartości, jak: wspólnota dziedzictwa kulturowego i więzi; poznanie, zrozumienie narodów, religii, kultur; tolerancja, uznanie, dialog, akceptacja, wzajemne zapożyczenia kulturowe. Działania edukacyjne podejmowane w oparciu o przywołane treści obejmują m.in.: kształtowanie międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu w duchu kultury pokoju; wzmacnianie własnej tożsamości, kształtowanie tożsamości narodowej i ponadnarodowej, europejskiej w komunikacji z innymi; zwracanie uwagi na ochronę pierwszego dziedzictwa kulturowego; wskazanie na tradycje narodowe i ponadnarodowe, kontynentalne i planetarne. Ukierunkowane są także na rozwijanie wrażliwości na osiągnięcia ludzkie (np. co zawdzięczamy starożytnym [Łuczak, Prylińska, 2009: 59]); wyciszanie uprzedzeń i stereotypów, konfliktów i agresji; pobudzanie do kreatywności i twórczego projektowania kultury pokoju. W tych działaniach uwzględniane są zasady: aktywności; afirmacja przeszłości; świadomość rozwoju tożsamości i poczucia własnej wartości.

Pragnę zauważyć, że wypełnianie zadań edukacji międzykulturowej wymaga zupełnie nowych w naszej praktyce strategii uczenia się – nauczania, które odwołują się do kategorii rozumienia – podstawowej w edukacji do wielokulturowości. Trafnie określił je Lech Witkowski [1997]. Są to strategie: słuszności, inności i własności.

Pierwsza z nich głosi, iż w każdym działaniu edukacyjnym należy dążyć do tego, aby poznać, rozumieć i opierać się na tym, co słuszne. Wymaga to zarówno od ucznia, jak i nauczyciela dość trudnych kompetencji, a mianowicie rozeznania w świecie wartości, umiejętności „czytania w kulturze” i odnajdywania w niej tego, co słuszne, właściwe.

Strategia inności wymaga od nas, by w każdym działaniu edukacyjnym dążyć do określenia i zrozumienia tego, „co inne”, odmienne, co oczywiście nie oznacza konieczności jego „naprawiania”, zmieniania zgodnie własnym punktem widzenia.

Strategia własności głosi, by w każdym działaniu edukacyjnym – ucznia bądź nauczyciela – dążyć do rozeznania się w tym, „co własne”, nasze, a więc odwołuje się ona do naszej tożsamości, tradycji kulturowej.

Każda z tych strategii wymaga zupełnie odmiennych kompetencji. Można zaryzykować stwierdzenie, iż zrozumienie tego, co własne jest podstawą do zrozumienia tego, co inne, co słuszne.

Uczniowie często nie uświadamiają sobie celów, które realizują i rozdzielają sferę rozwoju indywidualnego od tej, którą kształtuje szkoła. Niemniej jednak ta ostatnia wspomaga znacząco kształtowanie ich tożsamości kulturowej – wielowymiarowej, o czym świadczą przywoływanie w tym opracowaniu opinie nauczycieli i analiza zawartości podręcznika *Między nami*.

Poczucie tożsamości kulturowej gimnazjalistów na tle badań

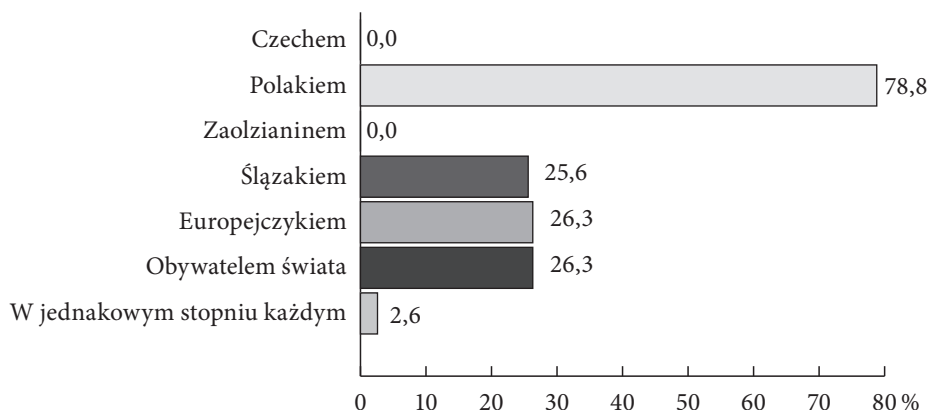
Przyjmuję podejście J. Nikitorowicza [2009: 372], iż tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór wartości, czasem dokonywany wbrew grupie.

Odwołuję się do badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego, przeprowadzonych w 2008 roku¹¹, w których zadano bezpośrednie, postawione wprost, pytanie: Kim się czujesz? – Czechem; Polakiem; Zaolziańcem; Ślązakiem; Europejczykiem; obywatelem świata; w jednakowym stopniu każdym; zaopatrzone w kafenię półotwartą: raczej Polakiem niż...; raczej Czechem niż...; raczej Zaolziańcem niż...; raczej Ślązakiem niż...; raczej Europejczykiem niż...; raczej obywatelem świata niż...; inna odpowiedź. W opracowaniu danych zastosowano metody i techniki statystyczne, m.in. analizę skupień, analizę kanoniczną. Opisu wyników badań dotyczących całej grupy dokonały A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska [2009: 21-64].

¹¹ Badaniami w końcu 2008 roku objęto 920 osób w wieku 13-18 lat, w tym 427 (46,4%) uczniów z polskich szkół (241 dziewcząt i 186 chłopców) i ich 493 (53,6%) rówieśników z Czech (295 dziewcząt i 198 chłopców). W środowisku czeskim badania przeprowadzono w dwóch grupach młodzieży obejmujących: 254 (27,6%) uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania (140 dziewcząt i 114 chłopców) oraz 239 (26,0%) osób ze szkół czeskich (155 dziewcząt i 84 chłopców). W badaniach uczestniczyli wówczas uczniowie z gimnazjum, liceum, technikum – mieszkający w Polsce, na terenie powiatu cieszyńskiego oraz w Czechach na Zaolziu, w powiecie karwińskim – kształcący się młodzież w różnych typach szkół publicznych i niepublicznych w Cieszynie, Czeskim Cieszynie. Narodowość i wyznanie badanej młodzieży są odzwierciedleniem wielonarodowego i wielowyznaniowego charakteru pogranicza polsko-czeskiego [zob. opis grupy badanej: Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2009: 9-18].

Przywołuję w tym opracowaniu wyłącznie deklaracje polskiej młodzieży gimnazjalnej¹².

Wykres 1. Poczucie tożsamości gimnazjalistów – czuję się...



Źródło: badania własne

Zdecydowana większość gimnazjalistów wskazuje, że czuje się członkiem grupy narodowej (78,8%), 26,3% badanych czuje się Europejczykiem, 26,3% – obywatelem świata, 25,6% – Ślązakiem, a 2,8% badanych czuje się w jednakowym stopniu każdym. Zastosowana w celu określenia związku między zmiennymi analiza kanoniczna pozwala dostrzec brak różnic w definiowaniu własnego poczucia tożsamości narodowej, europejskiej czy planetarnej ze względu na płeć młodzieży, wyznanie, narodowość.

Na tle wyników systematycznie prowadzonych, od prawie dwudziestu lat, badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego dostrzec można wzrost roli tradycyjnie ważnych składników tożsamości narodowej. Już przed laty przemianom ulegały m.in. hierarchie wartości dzieci. Poczucie identyfikacji narodowej przeważające na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wśród młodzieży ze szkół ponadpodstawowych z pogranicza polsko-czeskiego wzrasta. W sytuacji globalizacji potrzeba odrębności jest znacząca. Zaspokajanie tej potrzeby znalazło wyraz w deklaracjach badanej młodzieży.

Można się zastanawiać nad tym, jakie czynniki decydują o poczuciu tożsamości narodowej młodzieży, tak przeważającej wśród gimnazjalistów. Posta-

¹² W badanej grupie 920 osób znalazło się 156 polskich gimnazjalistów, ich kwestionariusze i udzielone w nich odpowiedzi poddaje analizie w tym tekście.

nowiłam kwestię tę zgłębić w kolejnych badaniach przeprowadzonych w grudniu 2009 roku¹³. Poprosiłam respondentów o deklarację poczucia tożsamości oraz o jej uzasadnienie – odpowiedź na pytanie, dlaczego. Zastosowałam postawione wprost pytanie, zaopatrzone w kafeterię otwartą: Czuję się członkiem narodu, bo..... Tego typu postępowanie daje większą pewność, że składane deklaracje są szczerze, a nade wszystko świadome. Realne odczuwanie siebie (Czuję się...) świadczy o kondycji „ja realnego”, a deklaracja identyfikacji pogłębiona uzasadnieniem stanowi o koncepcji własnej osoby. Z uwagi na to, że reprezentacja danych dotyczących odpowiedzi na pytanie: dlaczego czujesz się...?, była zbyt złożona, a wzory całości w kolumnach okazały się słabo dostrzegane, wykorzystałam tabelę zbiorczą zorientowaną na analizę treści danych zawartych w reprezentacji. Następnie dokonałam grupowania obiektów [zob.: Miles, Huberman, 2000: 205-276]. Tworzenie ugrupowań jest taktyką, którą można stosować na wielu poziomach danych jakościowych. Zwykle, jak wskazuje Martin Bulmer, ugrupowania pojawiają się w wyniku interakcji teorii i danych [za: Blumer, 1979: 651-677]. Grupowanie pozwala lepiej zrozumieć zjawisko, a przez konceptualizację obiektów, które posiadają podobne wzory czy cechy, pozwala na przejście od niższego do wyższego poziomu abstrakcji. Pozwala na podciąganie przykładów szczegółowych pod uogólnienie. Użyłam tej taktyki w celu wyszukania zasadniczych wyznaczników poczucia tożsamości badanej młodzieży. Odwołałam się do teoretycznych i empirycznych ujęć wyznaczników tożsamości Pawła Boskiego i Jerzego Nikitorowicza [Boski, 1992; Nikitorowicz, 2000].

W wyniku podjętych czynności badawczych ustaliłam wyznaczniki poczucia tożsamości narodowej badanej młodzieży¹⁴.

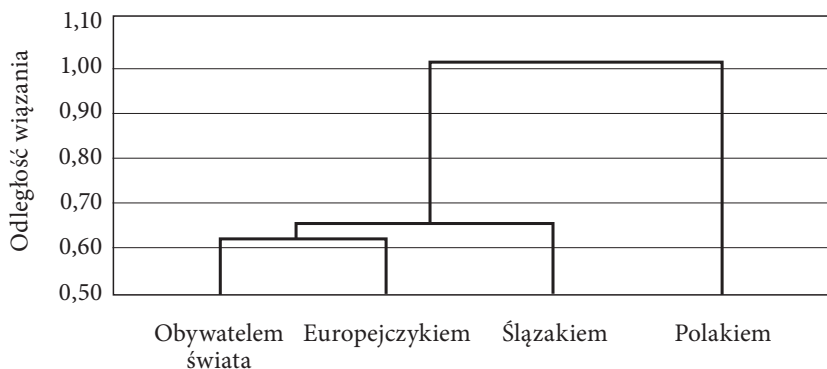
Plaszczyznę tożsamości narodowej gimnazjalistów wyznaczają kolejno: pochodzenie (33,3%), na przykład „moi przodkowie byli Polakami”, „urodziłem się w tym kraju”, „jestem Polakiem”; miejsce zamieszkania (24,1%), na przykład „mieszkam w Polsce”, „tu mieszkam”, „żyję tu”, formalna przynależ-

¹³ W grudniu 2009 roku przeprowadzono badania filtrujące. Objęły one swym zasięgiem 350 osób (w tym 42 uczestników warsztatów i 308 osób biorących udział w badaniach właściwych). Przebadano trzy grupy badanych, w tym 121 (34,6%) uczniów z polskich szkół (63,6% dziewcząt i 35,4% chłopców). W środowisku czeskim badania przeprowadzono wśród 113 (32,3%) uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania (54,9% dziewcząt i 45,1% chłopców) oraz 126 (33,1%) uczniów ze szkół czeskich (60,3% dziewcząt i 39,7% chłopców). Była to grupa osób w wieku 16-18 lat. W tym opracowaniu ograniczam się do wyników badań polskiej grypy młodzieży.

¹⁴ Na podstawie wyników z 2009. Pełny opis wyników badań: A. Szczurek-Boruta, *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim* [w druku].

ność (10,2%) „mam paszport”, „mam obywatelstwo”, „mam PESEL”, „jestem obywatelem”; tradycja i język (5,6%) „mówię po polsku”, „znam swoją kulturę”, „w nim się wychowuję”.

Wykres 2. Poczucie tożsamości wzbogaconej gimnazjalistów. Analiza skupień. Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość 1-r Pearsona



Źródło: badania własne

Należy zauważyć, że większość badanych gimnazjalistów (53,2%) określa siebie jednocześnie w wielu płaszczyznach¹⁵. Zastosowana analiza skupień pozwoliła na pogrupowanie zmiennych we względnie jednorodne klasy. Najsilniejszy związek (najmniejsza odległość między wiązaniami) istnieje między poczuciem tożsamości europejskiej i obywatelskiej ($r=0,64$ dla $p<0,05$), to skupienie jest z kolei związane silnie z identyfikacją śląską ($r=0,66$ dla $p<0,05$). W największej odległości od tego skupienia znalazła się identyfikacja narodowa. Słaby związek potwierdza określanie siebie wyłącznie w jednej płaszczyźnie. Jednowymiarowo widzi siebie 46,8% badanych.

Procesy jednoczenia się Europy, globalizacji, pluralizacji i demokratyzacji społeczeństw powodują ożywienie świadomości narodowej i etnicznej. Brak zagrożenia w zakresie utraty tożsamości narodowej pozwala młodym ludziom widzieć siebie także członkiem narodu, Europy i świata. Wielopłaszczyznowa identyfikacja badanej młodzieży pozwala przypuszczać o powodzeniu procesów integracji europejskiej z jednoczesnym szacunkiem i utrzymaniem wartości rodzinnych, regionalnych i narodowych.

¹⁵ Na podstawie wyników badań z 2008 roku [por.: Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009: 21-64].

Konkluzje

Tożsamość możemy potraktować tak, jak czyni to F. Znaniecki [1971: 228] jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i którzy tworzą ją. Jest ona wpisana w to, co dzieje się w społeczności.

W warunkach, gdy społeczeństwa są wielokulturowe, rozszerza się możliwość dokonywania wyborów kulturowych. Nie są one u badanej młodzieży ograniczone przez urodzenie, pozycję i miejsce w strukturze społecznej. Wydają się być potęgowane i wyznaczane przez współistnienie, istnienie pograniczne, przygraniczne, obok siebie różnych kultur.

Jednym z wymiarów tożsamości człowieka jest tożsamość narodowa. W sytuacji postępujących procesów uniwersalizacji, globalizacji, integracji przekonywanie o silnej identyfikacji narodowej jest wskaźnikiem odrębności i więzi ze wspólnotą narodową. Kultura narodowa jest najgłębszym pokładem, który chroni suwerenność jednostki w wymiarze wewnętrznym. Uzyskanie owej odrębności i autonomii pozwala społecznościom i jednostkom realizować własne dążenia i wyzwala określone działania społeczne zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Człowiek kształtuje swoją tożsamość korzystając z usytuowania w obrębie różnorodnych czynników, z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia i łącząc je z psychicznymi czynnikami. Przyswojenie drogą kulturalizacji określonej kultury narodowej nie wyczerpuje – zdaniem Antoniny Kłoskowskiej [1996: 104] – możliwości kształtowania poczucia wyobrażonej wspólnoty, europejskiej, globalnej [szerzej: ibidem: 110].

Młodzież zdecydowanie i odpowiedzialnie analizuje świat i swoje w nim miejsce, porównując, wartościując, wyciągając wnioski. Optymistyczna wydaje się być tendencja występowania u ponad połowy badanych gimnazjalistów przejawów tożsamości wielowymiarowej. W zmieniającej się rzeczywistości dobrze mieć bogaty repertuar różnych zachowań, stylów radzenia sobie z wielokulturowością, zagrożeniem tożsamości.

Fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest wizja kultury jako rezerwuaru wartości [Gajda, 2006]. W trakcie socjalizacji jednostka wprowadzana jest w świat norm społecznych, następnie przyswajając sobie podczas edukacji zdolność do abstrakcyjnego myślenia i wzorce racjonalnego rozumowania oraz orientacje o wartościach zyskuje warunki do autonomicznego kreowania swojej tożsamości. Znacząca modyfikacja sposobu ujmowania kultury w pedagogice (porównać tu można podstawy pedagogiki kultury oraz pedagogiki emancypacyjnej) jest przede wszystkim reakcją na dostrzeżenie kwestii

wielokulturowości współczesnych społeczeństw i rozwoju pedagogiki międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa wspomaga proces kształtowania tożsamości kulturowej. Jest to szczególnie ważne dla młodzieży. Część z nich może zdecydować się w przyszłości na emigrację. W tej sytuacji świadomość własnej tożsamości, o której decydują zarówno atrybuty zewnętrzne, jak i wewnętrzne stworzy rdzeń, gwarancję integracji i stabilności całego układu.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na rolę współczesnej edukacji w procesie kształtowania się tożsamości społecznej, indywidualnej, kulturowej badanych, jak też wpływu dojrzewania i kryzysu w krystalizowaniu się obrazu własnej osoby w procesie rozwoju osobowego.

Młodzież żyjąca w warunkach pogranicza polsko-czeskiego w codziennych sytuacjach życiowych i w szkole przechodzi trening międzykulturowy. W edukacji charakteryzuje się on specyficznymi metodami pracy, wśród których możemy wymienić metody interakcyjne [Białek, 2009: 144-151], takie jak: symulacja (polega na reprezentowaniu pewnej rzeczywistości, stwarzającej możliwość spotkania z odmiennością kulturową), badanie kultury (jego celem jest zdobywanie informacji oraz wiedzy na temat zjawisk, osób czy instytucji charakterystycznych dla kultury docelowej), projekt (stwarza możliwość sytuacji komunikacyjnej, w której uczniowie mogą doświadczyć wymiany myśli oraz poglądów), ćwiczenia nawiązujące do doświadczeń uczniów oraz symulujące, umożliwiające zindywidualizowanie oraz aktywne zdobywanie wiedzy i działanie.

Kształcenie realizowane przy wykorzystaniu podręcznika *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, rozwija u uczniów umiejętność rozumienia kultur, z którymi wchodzi się w interakcję; budzi świadomość własnej tożsamości i kultury oraz tego, w jaki sposób są one postrzegane przez innych; uczy budować relacje między swoją kulturą i innymi, uczy akceptować różnice i znajdować podobieństwa.

Edukacja odgrywa nadrzędną rolę w procesie kształtowania własnego „Ja”, ponieważ jest jedną z najwcześniejszych w życiu jednostki instytucjonalnych form, poza rodziną, kształtujących wewnętrzne doświadczenie „Ja”. Istotna jest tu rola sprawstwa oraz odpowiedzialności w kształtowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości. W tym znaczeniu, sprawstwo implikuje zdolność samodzielnej inicjacji oraz wykonania czynności, wymaga więc posiadania umiejętności i wiedzy praktycznej. Z kolei odpowiedzialność związana jest z moralnym aspektem osobowości, nakłada na jednostkę zobowiązanie wobec szerszego autorytetu kulturowego, wynikające ze sprawstwa „Ja”, czyli posiadania kontroli nad własnym postępowaniem i działaniami, podej-

mowanymi świadomie i samodzielnie. Fakt ten nakłada na praktykę edukacyjną obowiązek wkładu w kształtowanie poczucia odpowiedzialności za rozwój własnego „Ja”. Znaczenie edukacji jest tutaj ogromne, ponieważ, jak pisze J. Nikitorowicz, wspiera procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, sytuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać sobie specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości [Nikitorowicz, 2009: 188]. Zatem należy podkreślić, że edukacja umożliwia życie i aktywność jednostki we wspólnocie ludzkiej, przyczyniając się równocześnie do podejmowania działań twórczych, innowacyjnych, kształtujących poczucie sprawstwa.

Problem konsekwencji edukacji z jednej strony – dla szkoły, jej struktury, treści, metod nauczania, a z drugiej – dla wychowanka i jego rozwoju indywidualnego, dyskutowany jest nieustannie. Ciągłe otwarte są sposoby praktycznej jego realizacji. Brak jest modelowych rozwiązań, nie mówiąc o regulacjach. Rysują się jednak generalne tendencje, które zmierzają w kilku kierunkach:

- następuje silne sprzężenie edukacji szkolnej z ogólnym procesem rozwoju społecznego;
- edukacja szkolna zatracza charakter zamkniętego środowiska wychowawczego izolującego młodzież od bezpośrednich styczności społecznych i kulturowych. Myślę tu o integracji ze środowiskami pozaszkolnymi, z instytucjami społecznymi i kulturowymi;
- preferuje się metody nauczania, które prowadzą do rozwijania samodzielności rozumowania, umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji, stawiania problemów i ich rozwiązywania;
- postępuje modernizacja podręczników szkolnych, przesycając ich treści elementami ułatwiającymi samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania w oparciu o rozliczne środki informacji, którymi dysponuje uczeń w toku nauki szkolnej.

Bibliografia

- Białek M. (2009), *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Białek M., Gackowska A., Goicoechea N., Sanz E. (2006), *Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym*, (w:) M. Białek, A. Gackowska, R. Lewicki (red.), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław.
- Boksański Z. (1989), *Tożsamość. Integracja. Grupa*, Łódź 1989.

- Boski P. (1992), *O byciu Polakiem w Ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie*, (w:) P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp. A. Brzezińska, Kraków.
- Bulmer M. (1979), *Concepts in the analysis of qualitative data*, "Sociological Review", No. 27(4).
- Chlebowczyk J. (1983), *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX wieku)*, Warszawa – Kraków.
- Davies N. (1998), *Europa. Rozprawa historyka z historią*, tłum. E. Tabakowska, Kraków.
- Denek K. (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.
- Moché D.L. (1995), *Astronomia. Przewodnik po wszechświecie*, przeł. E. Bielicz, M. Krogulec, Gdańsk.
- Dyczewski L. (2004), *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, (w:) T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn – Warszawa.
- Dz.U. z 2009 r. nr 4; poz. 17, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Załącznik nr 4 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 3. <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2009,nr,4/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej.html> (z dnia 30.09.2010).
- Erikson E.H. (1994), *Identity and the Life Cycle*, New York – London.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.) (2003), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz.
- Ingarden R. (1939), *O roli podręcznika w nauczaniu szkoły średniej*, „Muzeum”, zeszyt 2.
- Kłóskowska A. (1981), *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Kłóskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kornblum W., Smith. D. (2005), *Sociology in a Changing World*, 7th Ed., Belmont.
- Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa.
- Lewowicki T. (2008), *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Lewowicki T., Jasiński Z. (1998), *Potencjał społeczno-kulturowy regionu jako czynnik determinujący poczucie tożsamości i plany życiowe*, (w:) Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole.
- Łuczak A., Prylińska E. (2009), *Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy pierwszej gimnazjum*, cz.1, Gdańsk.
- Łuczak A., Prylińska E., Maszak R. (2009), *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk.

- Melchior M. (2001), *Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej*, (w:) A. Jałowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok.
- Nikitorowicz J. (1995), *Idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Nikitorowicz J. (2000), *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok.
- 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.
- Nikitorowicz J. (2003), *Edukacja międzykulturowa*, (w:) *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2009), *Młodzież z pogranicza wobec zmian społecznych, kulturowych i edukacyjnych zachodzących w latach 1990-2009 – charakterystyka środowiska i badanych grup*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Radzewicz-Winnicki A. (2004), *Spółczesność w trakcie zmiany społecznej. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk.
- Szczurek-Boruta A. (2007), *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice.
- Szczurek-Boruta A. (2008), *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń.
- Szczurek-Boruta A. (2010), *Między asymilacją i transgresją – funkcje i zadania edukacji szkolnej w społecznościach wielokulturowych*, (w:) J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź.
- Szczurek-Boruta A. (w druku), *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, (w:) H. Rusek (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*. W 1200-lecie Cieszyna, realizowany w latach 2009-2010 przez Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji oraz Kongres Polaków w RC, Klucz wniosku: 0x8QYP, Wersja klucza: 0003, Numer rejestracyjny: PL.3.22/3.3.05/09.01088 (w druku).
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (2009), *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-

Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń.

Szwarc-Adamiuk A. (2010), *Formy uczenia się międzykulturowego w podlaskich gimnazjach – komunikat z badań*. Uniwersytet w Białymstoku. Badania przeprowadzone w ramach grantu promotorskiego KBN „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowiskach zróżnicowanych kulturowo 1744/B.H03/2009/37. Zob. <http://www.pedagogika.uni.wroc.pl/konferencja/materialy/10.ppt#256,1> (z dnia 30.09.2010).

Taylor Ch. (1995), *Źródła współczesnej tożsamości*, (w:) *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.

Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń.

Witkowski L. (1997), *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (trójkąt orientacji w kulturze)*, (w:) A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa.

Znaniński F. (1971), *Nauki o kulturze*, Warszawa.

SUMMARY**Educational contexts of shaping youth's feeling
of cultural identity – studies and experiences
from the Polish-Czech borderland**

The study explores educational contexts of shaping youth's feeling of cultural identity. The opinions of lower secondary school teachers are referred to in regard to the tasks and contents of multi- and intercultural education implemented at this educational stage. Moreover, the new curriculum base for lower secondary schools is considered here and an analysis of a Polish language course book for grade I is undertaken with focus on the issues which are of interest to the authoress. What is also indicated are the consequences of educational practice for the identity of lower secondary school learners who live in the Polish-Czech borderland in Cieszyn Silesia.

Every activity, also pedagogical, always takes place in particular conditions and is subject to the influence of environmental factors. The need for situating the activities associated with identity shaping in particular contexts and considering them as outer determined in many ways is an obvious fact and does not require any justification. Due to the pedagogical thought, appropriate regard for the educational context as a factor explaining the presence, contents, course and results of educational practice in the learner's identity is far from sufficient. Therefore, this is worth closer consideration.

MARTA BEM

**KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE
– PERSPEKTYWA I PODEJŚCIE NA PRZYKŁADZIE
WIELKIEJ BRYTANII, USA, FRANCJI, WŁOCH
ORAZ POLSKI**

Współczesny świat, to świat zglobalizowany, zunifikowany, ale zarazem dochodzą w nim do głosu coraz silniejsze tendencje separatystyczne. Jak zatem w tak dychotomicznym środowisku znaleźć siebie, zrozumieć innych? Jak zapewnić zharmonizowany, prawdziwy rozwój człowieka? Jak walczyć z biedą, wykluczeniem, niezrozumieniem, opresją czy wojnami? Jest to zadanie dla przedstawicieli wielu dziedzin. Nie uda nam się wskazać jednej, która sama jest w stanie opisać i zdefiniować kondycję współczesnego człowieka. Na rozwój i na „tworzenie” zdrowej, współczesnej jednostki czy społeczeństwa wpływa wiele czynników. Powstają nowe teorie, zmianie ulega nasz sposób postrzegania siebie, świata i zadań do realizacji. Każda z nauk, w której centrum znajduje się człowiek podlega obecnie krytyce i kontemplacji. Nie mniej niezaprzeczalne wydaje się, w procesie tworzenia człowieka na miarę XXI wieku, znaczenie edukacji, filozofii oraz psychologii społecznej i międzykulturowej.

Przyczynkiem do rozważań nad współczesną edukacją, a przede wszystkim nad rolą, jaką powinna pełnić jest raport Jacques’a Delorsa dla UNESCO, pt. *Edukacja: w niej ukryty jest skarb* [Delors, 1998]. W swoim raporcie autor wskazał nowe zadania edukacji i nowe jej perspektywy. Jednym z najważniejszych jest otwarcie szkoły na świat, podkreślenie, że uczenie stało się nie tylko wiedzą, ale i sztuką. Wydaje się, że wśród wielu wyzwań przyszłości edukacja jest niezbędna dla rozwoju w kierunku pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. W tej perspektywie Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku podkreśla znaczenie polityki edukacyjnej, jako procesu wzbogacania wiedzy, umiejętności, ale przede wszystkim środek budowania własnej „osoby” – własnej tożsamości, relacji między jednostkami, między grupami, między narodami. Jacques Delors sygnalizuje także istnienie napięć charakterystycznych dla XXI wieku, takich jak konflikty między tym, co globalne a lo-

kalne, uniwersalne a szczególne, tradycyjne a nowoczesne, długoterminowe a krótkoterminowe, między koniecznym współzawodnictwem a pragnieniem równości szans, między rozwojem wiedzy a gotowością człowieka do asymilacji. Jacques Delors przedstawił cztery filary współczesnej edukacji. Pierwszy filar to: **uczyć się, aby wiedzieć** – mowa tutaj o uczeniu się rozumienia świata, na ile jest to oczywiście możliwe, rozwijanie zdolności i komunikowanie się; drugi filar to: **uczyć się, aby działać** – ten drugi filar jest związany z pierwszym, a jego celem jest nauka stosowania w praktyce nabytych wiadomości. Na szczególną uwagę zasługują trzeci i czwarty filar raportu J. Delorsa: **uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi oraz uczyć się, aby być**. W przypadku trzeciego filaru zadanie wydaje się żmudne i trudne, ponieważ ludzie mają tendencję do przeceniania swoich zalet i zalet własnej grupy oraz do żywienia przesądów w stosunku do innych. Główne zadanie edukacji polega tutaj na unikaniu rywalizacji, na wyznaczaniu wspólnych celów i planów. W takich warunkach wrogość i przesady mogą ustąpić miejsca spokojnej współpracy, a nawet przyjaźni. Zadaniem działań mających na celu realizację czwartego filaru jest nauczenie ludzi swobodnego myślenia, osądu, uczucia i wyobraźni, co niezaprzeczalnie pozwoli stać się panem własnego losu. Z całą mocą należy podkreślić, że taki rozwój jest procesem dialektycznym, który rozpoczyna się przez poznanie samego siebie, a doprowadza do otwarcia się na relacje z innymi.

Teoriami filozoficznymi, które zdają się rozumieć i podkreślać znaczenie rozumienia samego siebie dla zrozumienia innych są interakcjonizm symboliczny George'a H. Meada [1932; 1934] oraz hermeneutyka Martina Heideggera i Hansa G. Gadamera [1975]. Pierwszy z wymienionych nurtów podkreśla znaczenie praktyki społecznej oraz wskazuje trzy zasady komunikacji interpersonalnej, którymi są język, jako źródło znaczenia, myśl, czyli przyjmowanie roli Innego oraz jaźń czyli odbicie w „zwierciadle”. Według Meada ludzie konstruując rzeczywistość społeczną, czyli strukturę kontaktów międzyludzkich oraz samą strukturę społeczną opierają się na znaczeniach, które przypisują swoim interlokutorom, na określaniu formy i sposobu komunikowania, celem takich metod jest określenie, kim jest osoba, z którą wchodzimy w interakcję. Zgodnie z założeniami **interakcjonizmu symbolicznego** niemożliwe jest, aby osoba pozbawiona kontaktów z innymi ludźmi była w stanie przemyśleć własne reakcje czy zrozumieć własny sposób myślenia.

W centrum zainteresowań hermeneutyki leży sztuka rozumienia i interpretacji wytworów kultury, które są zewnętrznymi przejawami wartości i norm danego kręgu kulturowego [Trompenaars, 2002]. Zadaniem hermeneutyki Gadamera jest odkrycie głębokiego sensu wytworów kultury i umieszczenie

ich w szerszym kontekście historycznym, społecznym i światopoglądowym, a głównym założeniem tego nurtu filozoficznego jest teza, iż podmiot i przedmiot interpretacji warunkują siebie nawzajem, tzn., że dzieło czy badany problem z góry determinują sposób, w jaki będą postrzegane, a odkrycie ich sensu jest zarazem rozpoznaniem własnej postawy interpretującego wobec nich. Jedną z kontrowersyjnych tez hermeneutyki jest twierdzenie, że występowanie stereotypów na wstępie interakcji nie jest niczym złym, że fakt, iż istnieją pozwala na postrzeganie rzeczy. W swym polu poznawczym postrzegamy jedynie to, co znamy. Stereotypy stają się negatywnym zjawiskiem jedynie wtedy, gdy w trakcie kontaktów z Innymi nie ulegają zmianie.

W takim kontekście, przy realizacji nowych zadań charakterystycznych i istotnych dla XXI wieku niezbędne wydaje się nabywanie nowych umiejętności czy kompetencji. W przypadku kompetencji niezbędnych w interakcji społecznej wyróżnić możemy tzw. kompetencje miękkie, do których należy na przykład: myślenie strategiczne, odporność na stres, umiejętność budowania autorytetu, wywierania wpływu (perswazja) czy inspirowanie (zarządzanie zespołem). Drugim komponentem kompetencji są kompetencje twarde, utożsamiane z wyspecjalizowaną wiedzą i specyficznymi umiejętnościami zawodowymi. Szczególnym rodzajem kompetencji, niezwykle ważnym w świecie, gdzie nieustannie mamy kontakt z ludźmi i grupami odmiennymi kulturowo, religijnie, etc. są kompetencje kulturowe, których poznawczymi komponentami są: świadomość, postawa, wiedza i umiejętności. Przez świadomość w tym przypadku rozumiemy świadomość samego siebie i własnej, indywidualnej reakcji w przypadku kontaktu z Innymi/odmiennymi. Postawa natomiast powstaje w wyniku analizy własnych przekonań i norm w odniesieniu do różnic kulturowych. Siła wiedzy polega na świadomości istnienia stereotypów, które często pozostają nieuświadomione. Umiejętności to komponent koncentrujący się na doprowadzeniu do perfekcji nabytych kompetencji kulturowych.

Dla interakcjonizmu symbolicznego język traktowany jest jako źródło znaczenia, a zgodnie z hermeneutyką jest on zewnętrznym wytworem kultury, w którym przejawiają się normy i wartości, rozważmy jaki podział kompetencji kulturowych proponowany jest w języku francuskim, włoskim, angielskim czy polskim. I tak we francuskim występuje następujący podział: *competence culturelle*, *competence interculturelle*, *competence multiculturelle* oraz *competence transculturelle*; w języku włoskim mamy: *competenza culturale*, *competenza multiculturale*, *competenza interculturale* i *competenza transculturale*; w języku angielskim występują: *cultural competence*, *multicultural competence*, *cross-cultural competence* i *transcultural competence*; i język polski,

w którym mamy następujący podział: kompetencje kulturowe, kompetencje międzykulturowe, kompetencje wielokulturowe oraz kompetencje transkulturowe. Zanim jednak zastanowimy się jak fakt, że we wszystkich wymienionych językach występuje taka sama nomenklatura ma się do podniesionej wyżej tezy, że istnieją różnice między kulturami oraz, że najważniejszym dzisiaj zadaniem człowieka jest zrozumienie samego siebie, a przez to zrozumienie innych, zajmiemy się zdefiniowaniem poszczególnych pojęć. **Kompetencje kulturowe** to zespół nabytych cech, zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo w kulturze, zgodne z wartościami i normami. Jest to zdolność do rozpoznawania, uczenia się, do zmiany treści kultury, a dzięki określonym kompetencjom można treści kultury przekazywać następnym pokoleniom. **Kompetencje międzykulturowe** to zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadomienia sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną a obcą kulturą, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami. Są to niewątpliwie kompetencje kompleksowe i wielowymiarowe, będące wynikiem długiego procesu zdobywania wiedzy, umiejętności, refleksji nad różnicami kulturowymi, wzbogacane są wraz z nabywaniem doświadczeń oraz rozwojem osobowości, wymagają otwartości struktur poznawczych i emocjonalnych [Volkmann, Stierstorfer, Gehring, 2002]. **Kompetencje wielokulturowe** to kolejny etap rozwoju kompetencji międzykulturowych. Wśród tematów leżących w kręgu zainteresowań podejścia wielokulturowego znajdują się podstawowe sytuacje ludzkiego życia, wspólne wszystkim kulturom i subkulturom, na przykład: dzieciństwo, dojrzewanie, szkoła, związki między płciami, miłość, wizerunek kobiety i mężczyzny, praca, starość, rasizm. Pojęcie wielokulturowości jest ściśle związane z polityką wielokulturowości. Podstawowymi kompetencjami wielokulturowymi są: umiejętność pracy i zgodnego życia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu oraz wiedza o odmiennych społecznościach kulturowych. **Kompetencje transkulturowe** dotyczą zagadnień i problemów globalnych, powstałych w wyniku internacjonalizacji i globalizacji, które prowadzą do przemiany kultur. U podstawy chęci nabywania takich kompetencji leży chęć sprostania kulturowej i językowej kompleksowości współczesnych zjawisk oraz pewnej nieokreśloności wzajemnego przenikania elementów różnych kultur. Do podstawowych kompetencji transkulturowych należy nabycie kompetencji mediatora (szczególnych kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych, wzbogaconych o umiejętność użycia języka, jako środka kontaktu) oraz umiejętność poruszania się w sytuacjach niejednorodnych kulturowo (nieograniczenie się do zaintereso-

wania zjawiskami obcych kultur do jednego, wybranego kręgu). Posiadanie takiej kompetencji sprzyja postawom otwartym wobec kulturowej odmienności i zapobiega wykluczającemu myśleniu w tej sferze.

Jeśli zatem w czterech językach występują te same pojęcia i definiowane są one w podobny sposób, skąd biorą się różnice w postawie przedstawicieli wymienionych kultur wobec odmienności, wobec Innych, skąd różnice w polityce wewnętrznej dotyczącej imigrantów, odmienności religijnej czy w systemach edukacji. Wszystko możemy wytłumaczyć różnicami w historii, kolonizacyjnymi doświadczeniami poszczególnych krajów czy też ich brakiem, jak w przypadku Stanów Zjednoczonych, położeniem geograficznym i oczywiście sytuacją krajów pochodzenia imigrantów. Najbardziej jednak kompleksowym wydaje się wyjaśnienie proponowane przez psychologów stosunków międzykulturowych związane z wymiarami kultury.

Pierwszym z podziałów, który wydaje się wyjaśniać wspomniane wyżej różnice jest rozróżnienie na **kultury wysokiego** (*high-context culture*) i **niskiego** (*low-context culture*) **kontekstu** zaproponowane przez Edwarda T. Halla [2001]. Innych kompetencji nabrać muszą przebywający w kulturze wysokiego kontekstu inaczej nazywanymi kulturami wieloznacznymi, w których ważniejsza część przekazu zawarta jest między wierszami, w kontekście, bądź zakodowana jest w rozmówcy, przedstawiciele takich kultur mają wyraźną tendencję do rozdzielania swoich od obcych. Innych umiejętności potrzebują nowi członkowie kultur niskiego kontekstu nazywanych inaczej kulturami jednoznacznymi, w których całość przekazu zawarta jest w przekazie słownym, gdzie nie ma raczej miejsca na niedomówienia, a przedstawiciele jej są indywidualistami, zdanymi na siebie i gdzie to, co robią idzie wyłącznie na ich rachunek. Spośród pięciu wymienionych kultur Wielka Brytania i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej są przedstawicielami kultur niskiego kontekstu, Francja i Włochy natomiast to reprezentanci raczej kultur wyższego kontekstu.

Kolejną próbę opisu różnic kulturowych podjął holenderski socjolog Geert Hofstede [2000]. W jego teorii wyodrębniono pięć wymiarów kultury określających postawę jednostki wobec władzy, wobec innych, stosunek do zasad oraz nastawienie do sukcesu lub przegranej. Zajmijmy się przedstawieniem wybranych. Jako pierwszy i najważniejszy wymiar regulujący stosunek do władzy jest wymiar **dystansu władzy**, opisujący społeczne nierówności. W kulturach o **małym dystansie władzy** występuje tendencja do zmniejszania nierówności między ludźmi, a podwładni oczekują od przełożonego/nauczyciela konsultacji (Wielka Brytania, USA). W kulturach o dużym dystansie władzy zwykło się uznawać konieczność występowania nierówności między

ludźmi i taktować je jako uzasadnione i pożądane. Tutaj od przełożonego/nauczyciela oczekuje się instrukcji (raczej Francja i Włochy), nie ma miejsca na konsultacje i wspólne dywagacje. Kolejnym wymiarem regulującym stosunki społeczne jest wymiar nazwany **indywidualizm – kolektywizm** opisujący rolę jednostki i grupy w społeczeństwie. W **kulturach kolektywistycznych** źródłem identyfikacji jest przynależność do grupy, a najważniejszą zasadą jest zachowanie harmonii i unikanie konfliktów (porównując kultury anglosaskie z kulturami o pochodzeniu łacińskim należy uznać, że Francja i Włochy należą raczej do tego typu kultur). W **kulturach indywidualistycznych** źródłem identyfikacji jest jednostka, a każdy z jej członków powinien mieć własne zdanie. Trzecim wymiarem wyznacznikiem różnic między kulturami jest wymiar nazwany **unikaniem niepewności**. Wymiar ten opisuje stopień, w jakim społeczeństwo jest w stanie akceptować niepewność i nieprzewidywalność. W **kulturach słabego unikania niepewności** (Francja i szczególnie Włochy) uważa się niepewność za naturalną część życia, a nieliczne prawa i zasady mają charakter ogólny. W **kulturach silnego unikania niepewności** czynnik ten traktuje się, jako zagrożenie, z którym należy walczyć. Mamy tutaj do czynienia z wieloma szczegółowymi prawami i zasadami. Ostatnim omawianym wymiarem jest niezwykle kontrowersyjny wymiar nazwany **męskość – kobiecość**. Wymiar ten opisuje różnice pomiędzy tym, co typowo kobiece a tym, co typowo męskie. Wydaje się, że najważniejszym wyznacznikiem tego wymiaru w kontekście niniejszej pracy jest stosunek w tych kulturach do sukcesu oraz ochrona, jaką obejmowani są słabi. W **kulturach kobiecych** (raczej Francja i Włochy niż kultury anglosaskie) podstawową wartością jest troska o innych, ogólną opieką i sympatią obdarzani są słabi, a cechami, które szczególnie zasługują na uznanie są skromność i pokora. W kulturach męskich najwyżej ceniony jest sukces i postęp, sympatią obdarzani są silni, mężczyźni powinni być asertywni, ambitni i twardzi, a zadaniem kobiet jest okazywanie czułości, dbanie o relacje międzyludzkie (w tym przypadku kultury anglosaskie znajdują się bliżej tego krańca wymiaru zaproponowanego przez G. Hofstede, nie są one jednak jednoznacznie męskie).

Kolejną typologię wymiarów kultury zaproponował Fons Trompenaars. Wyodrębnił siedem wymiarów kultury, takich jak: uniwersalizm – partykularyzm, indywidualizm – kolektywizm, kultury emocjonalne – kultury powściągliwe, kultury wycinkowe – kultury całościowe, kultury statusu osiągniętego – kultury statusu przypisanego, kultury sekwencyjne – kultury synchroniczne oraz kultury wewnętrzzsterowne – kultury zewnątrzsterowne. Omówimy jedynie cztery spośród siedmiu wymiarów zaproponowanych przez Trompenaarsa, wymiary, które w sposób podstawowy definiują różnice mię-

dzy kompetencjami niezbędnymi w odniesieniu sukcesu w trakcie kontaktów z przedstawicielami danej kultury. Pierwszym z nich jest wymiar **uniwersalizm – partykularyzm**, który dotyczy przestrzegania zasad. W **kulturach uniwersalistycznych** zasady są ważniejsze niż stosunki międzyludzkie, a wszystkich należy traktować w taki sam sposób. W **kulturach partykularystycznych** to stosunki międzyludzkie są ważniejsze niż zasady, a sprawiedliwość polega na traktowaniu wszystkich przypadków w zależności od ich szczególnych cech. Kolejnym wymiarem, który wydaje się niezwykle ważny w stosunkach dnia codziennego to rozróżnienie na **kultury emocjonalne**, w których ludzie mają tendencję do ujawniania myśli i uczuć w sposób werbalny i niewerbalny (patrz Włochy oraz w trochę mniejszym stopniu Francja), w których dotykanie się, gestykulacja i wyrazista mimika są jak najbardziej pożądane. W **kulturach powściągliwych** ludzie nie ujawniają myśli i uczuć, a kontakty fizyczne, gestykulacja czy wyrazista mimika często stanowią tabu. Nabycie kompetencji charakterystycznych dla danej kultury w obrębie tego wymiaru wydaje się mieć podstawowe znaczenie, ponieważ już na samym początku kontaktów międzykulturowych, bez głębszej analizy określa, czy jesteśmy postrzegani, jako posiadający wiedzę w zakresie *savoir-vivre* czy nie. Błędne zachowanie może do nas zniechęcić rozmówcę, może spowodować, że zostaniemy określani, jako aroganczy czy źle wychowani. Kolejnymi dwoma wymiarami, które odciskają swoje piętno na naszym codziennym życiu, nawet na powierzchownych kontaktach z przedstawicielami innych kultury są wymiary: **kultury wycinkowe – kultury całościowe** oraz **kultury sekwencyjne – kultury synchroniczne**. W **kulturach o charakterze wycinkowym**, (do jakich bez wątpienia należą USA i Wielka Brytania) sprawy osobiste i zawodowe są od siebie ściśle oddzielone, a nawiązywanie kontaktów służy konkretnemu celowi. W **kulturach całościowych**, (do jakich z pewnością należą Francja i Włochy) sprawy prywatne i zawodowe przenikają się, przedstawiciele tego typu kultur niespiesznie krążą wokół tematu, charakteryzują się także wysokim poziomem relatywizmu moralnego. Przedstawiciele **kultur sekwencyjnych** robią jedną rzecz na raz, preferowane jest trzymanie się pierwotnych planów, a czas jest czymś uchwytym i mierzalnym. Na drugim biegunie znajdują się przedstawiciele **kultur synchronicznych**, w których robi się jednocześnie więcej niż jedną rzecz, terminy ustalane są raczej w przybliżeniu i uwzględniają czas na inne ważne sprawy. Temat wymiarów kultury nie został jeszcze całkowicie wyczerpany, wystarczy wspomnieć inne typologie, jak: dziewięć wymiarów projektu GLOBE, czy podział kultur ze względu na wyznawane wartości zaproponowany przez Shaloma Schwartza [Boski, 2009]. Podkreślmy jeszcze raz, że różnice kulturowe w przypadku kompetencji kulturowych nie wystę-

pują w sferze określania i nazywania ich, ale w strategii ich realizacji i różnią się pod względem warunków ich wdrażania, w określeniu potrzeb i uzasadnienia dla ich przyswojenia i posiadania.

Rozważmy sytuację Polski w obecnym świecie. Przemiany, które rozpoczęły się w naszym kraju po roku 1989 dotknęły wielu sfer życia, na to nałożyły się zmiany zachodzące ogólnie w zglobalizowanym świecie. Starając się opisać kulturę polską na podstawie wymiarów kultury przyznać musimy, że różne sfery naszego życia nacechowane są przeciwstawnie. I tak: w pracy jesteśmy raczej typem kultury indywidualistycznej, natomiast w sferze życia prywatnego wykazujemy raczej cechy charakterystyczne dla kultur kolektywistycznych (G. Hofstede). Przyznać możemy, że tradycyjnie należymy do grupy kultur o słabym unikaniu niepewności (G. Hofstede), ta cecha kultury polskiej wydaje się niezmienna. Gdy przyjrzymy się wymiarowi męskość – kobiecość, to określenie grupy, do której należy kultura polska nie będzie już tak łatwe. Paweł Boski skłonny jest przypisywać kulturze polskiej cechy raczej kobiece. Bezzasadne wydaje się polemizowanie z takim punktem widzenia, trzeba jednak dodać, że tak jest rzeczywiście, lecz w niektórych sferach życia. W naszym społeczeństwie istnieje dość wyraźny podział ról społecznych, ale jeśli zachodzi potrzeba podział ten ulega zatarciu nie budząc sprzeciwu. Nie jesteśmy skłonni na głos podziwiać ludzi sukcesu (jak to się zdarza w kulturach męskich) ma to jednak dla nas znaczenie, nie jesteśmy także całkiem zorientowani na pomoc słabym, a nasz system opieki społecznej należy chyba do najgorszych w Europie. W skali wymiaru uniwersalizm – partykularyzm (F. Trompenaars) Polska znajduje się gdzieś, pośrodku, ponieważ oficjalnie domagamy się rygorystycznego stosowania zasad charakterystycznych dla kultur uniwersalistycznych, na forum publicznym oburza nas stosowanie zasad zależnie od cech charakterystycznych przypadku. We własnych domach i własnych grupach wydajemy się być nieco bardziej partykularni. Podobne wnioski mówiące o niejednorodności kultury polskiej, zaburzeniu istniejących wcześniej wartości można wysnuć na podstawie badań jakościowych Ronalda Ingleharta opublikowanych w *World Values Survey*¹. W badaniach swoich Inglehart wykazał, że Polacy są, jak ich sam określił: pracowitymi leniami – Polacy, jako nacja, dla której praca jest niezwykle ważna deklarują, że każdy powinien mieć prawo wyboru między pracą a rezygnacja z niej. Jesteśmy także katolickimi ateistami, ponieważ deklarując przynależność do Kościoła katolickiego domagamy się jednocześnie zmniejszenia wpływu kościoła na różne sfery działania państwa i naszej prywatności. Przytaczając

¹ World Values Survey, <http://www.worldvaluessurvey.org>

powyższe przykłady przyznać trzeba, że najważniejszym zadaniem dla edukacji w Polsce jest podjęcie wyzwania rzuconego przez Jacques'a Delorsa w raporcie dla UNESCO, gdzie trzeci i czwarty filar mówi o **uczeniu się, aby żyć wspólnie, o uczeniu się współżycia z innymi oraz o uczeniu się, aby być** podkreślają znaczenie i kładą szczególny nacisk na tworzenie własnego „odbicia/wizerunku”, własnej tożsamości, którą określić możemy jedynie w opozycji do innych, poprzez kontakt z innymi.

Podsumowując uznać należy, że zmiany współczesnej edukacji objąć muszą reformę polskiego systemu edukacji. Zadaniem edukacji winno być także rozwijanie zdolności i umiejętności komunikowania poprzez rozumienie, poznanie i odkrywanie, stopniowe odkrywanie Innego, zaangażowanie we wspólne projekty (skuteczna metoda unikania i rozwiązywania konfliktów), nacisk należy położyć na rozwój jednostki, jego umysłu, ciała, inteligencji, wrażliwości, poczucia estetyki, odpowiedzialności i duchowości. Nauczyciel, którego nową rolą jest bycie opiekunem, przewodnikiem w „nowym świecie” powinien rozwijać u siebie następujące cechy: świadomość i wiedzę na temat własnej tożsamości i kultury, wiedzę na temat procesów psychologicznych, takich jak: stres akulturacyjny oraz znajomość dynamiki adaptacji do nowej kultury, znajomość różnic kulturowych (wymiaru kultury), holistyczne podejście do wiedzy, umiejętność płynnego przechodzenia w sposobie myślenia od abstrakcji do konkretnego i na odwrót. Jednak cechą, która niezaprzeczalnie wydaje się najważniejsza w pracy nauczyciela jest **osobiste zaangażowanie**.

Bibliografia

- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Volkman L., Stierstorfer K., Gehring W. (2002), *Interculturelle Kompetenz. Narr Studienbucher*, Stuttgart.
- Delors J. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przekł. W. Rabczuk, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1975), *Truth and Method*, New York.
- Hall E.T. (2001), *Poza kulturą*, przekł. E. Goździak, Warszawa.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. M. Durska, Warszawa.
- Mead G.H. (1932), *The Philosophy of the Present*, La Salle, Ill.
- Mead G.H. (1934), *Mind, Self, and Society*, Chicago.
- Trompenaars F. (2002), *Siedem wymiarów kultury*, Kraków.

SUMMARY

**Intercultural competences
– the perspective and approach exemplified
by Great Britain, the USA, France, Italy and Poland**

The contemporary world, which recently seems to be characterized by increasing unrest at both individual and societal level requires the revision of opinions voiced so far and specification of goals to be accomplished. In the globalization era, strong polarization has taken place: on the one hand, propagation of a homogeneous lifestyle, economic and political activities can be observed, with parallel narrowing of individual groups of reference being the source of our identity. Such a situation requires a revised approach to tasks of contemporary education and goals to be achieved. It seems that the report to UNESCO, entitled: *Learning: The Treasure Within* defines, anew and adequately, the tasks of contemporary education.

Acquiring adequate cultural competences seems to lie at the foundation of personal and professional success. Despite the fact that in five considered cultures different types of cultural competences are named similarly, it seems common knowledge that motivation for acquiring them or emphasizing their most crucial elements is different. Each of the cultures mentioned represents a different type with reference to cultural dimensions and highlights different skills.

In the chaos of the contemporary world, the only fixed point of reference is ourselves. In this perspective, the most important seems to be understanding of the self, our own reactions and thoughts, defining our own identity.

This task seems to be particularly important in Poland and is a challenge to the Polish system of education. Not only has the whole world been undergoing transformation but the social, political and economic systems have also been strongly influenced, following the transformations of 1989.

MONIKA WRÓBLEWSKA

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

UNIwersytet w Białymstoku

KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI W PERSPEKTYWIE ROZWOJOWEJ I EDUKACYJNEJ

„Im bardziej chybota, sfragmentaryzowana i nieostateczna jest tożsamość współczesnego człowieka, tym bardziej pozostawia to niedosyt w ludzkiej potrzebie samookreślenia”.

[Baudrillard, 2001]

Wprowadzenie

Formowanie się tożsamości jest procesem silnie osadzonym w kontekście społecznym i kulturowym. Tożsamość współczesna jest w coraz mniejszym stopniu z góry nadana [Marcia, 2002: 7-28], natomiast w coraz większym stopniu staje się przedmiotem **wyboru** poprzez **konstruowanie**, **negocjowanie** i **dopasowywanie** do zmieniającego się otoczenia. Jednostki niezależnie od wieku stają coraz częściej przed koniecznością **redefiniowania** lub budowania od nowa swojej tożsamości, ponieważ skonstruowane wcześniej są nieadekwatne do sytuacji różniących się zasadniczo od tych, do jakich zostały przygotowane w toku rozwoju lub socjalizacji. Podtrzymywanie własnej tożsamości w zmieniającym się świecie wymaga od jednostki stałego przełączania się między osobowościowymi i środowiskowymi zasobami odniesienia, stałego przededefiniowywania granic swojej tożsamości i dokonywanie stałego wyboru tożsamości optymalnych w danych warunkach i dla danej rzeczywistości oczekiwanej [Budakowska, 2005].

Każda jednostka żyje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach [Lewicka, Bańka, 2008: 497-544] – **realnej**, jaką tworzy konkretne miejsce życia składające się z elementów fizycznych, społecznych i symbolicznych i – drugiej – **wirtualnej**, która jest miejscem bez granic, rozgrywa się w cyberprzestrzeni, tworzy nieograniczoną liczbę alternatyw tożsamości możliwych jako „tożsamości bez granic” [Budakowska, 2005].

Współczesna tożsamość, pozbawiona jasno zdefiniowanych tradycyjnych wzorców określających, kim się jest i kimś się ma być lub być powinno, stała się przedsięwzięciem indywidualnym – czymś, co trzeba odnaleźć, dowolnie wybrać bądź skonstruować (na wiele różnych sposobów) [Bauman, 1998]. W warunkach ponowoczesnego świata każdy ma jakiś styl życia, i w dodatku – pisze A. Giddens [2006: 113] – jest do tego w istotnym sensie zmuszony: „nie ma wyboru – trzeba wybierać”. Styl życia można zdefiniować jako mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym.

Stażość i zmiana jako konteksty rozwoju człowieka

Wybór tożsamości – to zarówno **rozwojowa konieczność** stałego redefiniowania statusu tożsamości [Marcia, 2002: 7-28], **rozwojowa możliwość** ucieczki od środowiskowej determinacji [Bourdieu, Passeron, 2006], jak i **rozwojowa potrzeba** działania autonomicznego i podmiotowego niezależnego od warunków środowiska [Ryan, Deci, 1995: 185-205]. Tożsamość „ja” określają trzy istotne składniki: **poczucie jedności**, czyli zgodność (koherencja) obrazu „ja” (integralność); **poczucie ciągłości** w czasie obrazu „ja” (ciągłość istnienia „ja”); **poczucie wzajemności** między własnym obrazem „ja” a sposobem, w jaki jest się spostrzeganym przez innych. Potrzeba współwystępowania i właściwy przebieg procesów odrębności, integralności i stałości determinują nabywanie stabilnego poczucia tożsamości [Birch, Malim, 1995].

Tożsamość oznacza spostrzeganie identyczności własnej osoby pomimo upływu czasu wraz z poczuciem, że inni uznają tę jedność i ciągłość osobowości. Przyjmuje się [Miluska, 1996] istnienie trzech aspektów tożsamości – poczucie tożsamości, autokoncepcję i zachowanie. **Poczucie tożsamości** wyraża ze świadomości niepowtarzalności cech oraz spójności i ciągłości własnego „ja” w czasie i przestrzeni. Istotne jest przeświadczenie jednostki o związku między tym, kim była w przeszłości a tym, kim jest aktualnie. Takie przeświadczenie budowane jest na podstawie **autokoncepcji**, czyli zbioru cech, które jednostka identyfikuje jako ją opisujące. Koncepcyjny aspekt tożsamości jest rezultatem uogólniania wiedzy o sobie budowanej na podstawie sądów innych osób oraz własnych doświadczeń. Poczucie tożsamości oraz autokoncepcja ujawniają się w specyficznym dla jednostki **sposobie zachowania** (behawioralny wymiar tożsamości).

Poczucie tożsamości osobowej można rozpatrywać w dwóch dopełniających się wymiarach: **biograficzno-wertykalnym** związanym z osiąganiem temporalnej ciągłości, czyli poczucia związku między tym, kim się było w przeszłości a tym, kim się jest obecnie i do czego się zmierza w przyszłości; **społeczno-horyzontalnym** związanym z połączeniem elementów „ja” w danym momencie czasu.

Teoria tożsamości osobistej i społecznej [Jarymowicz, 2000: 107-125; idem, 2008: 147-176] opisuje niezależne jakościowo konstrukty: **tożsamość osobistą (indywidualną)**, która jest związana z ukształtowaniem się struktury „ja”, wyraża się postrzeganiem i doświadczaniem siebie jako jednostki niepowtarzalnej oraz identyfikowaniem się z celami i standardami osobistymi oraz **tożsamość społeczną** związaną z uformowaniem się kategorii My, która wyraża się identyfikowaniem własnej osoby z innymi ludźmi, powiązaniem własnej osoby z członkami grupy społecznej oraz przyjmowaniem za własne grupowych celów, wartości i zasad postępowania. Tożsamość osobista i społeczna tworzą się i wyrażają w relacjach ze światem społecznym i fizycznym. Powstają pod wpływem innych ludzi i przez porównywanie siebie z nimi – ze względu na swoje podobieństwo lub odmienność od nich tożsamość zyskuje wyrazistość [Oleś, 2008].

Relacje „ja” z innymi osobami stanowią podstawę do formowania się szczególnego aspektu tożsamości osobistej – **tożsamości interpersonalnej**. Tożsamość interpersonalna pojawia się w odpowiedzi na pytanie „kim jestem w relacji do innej osoby?”, wyraża stosunek „ja” do Innego i cele, do jakich osoba zmierza podczas interakcji z drugą osobą. Tak rozumiana tożsamość interpersonalna może przyjmować trzy podstawowe formy zwane też orientacjami społecznymi [Grzelak, 2005]: **indywidualistyczną (egoista)** – gdy własna osoba i własne dobro są ważniejsze niż osoba i dobro Innego (drugiej osoby); nastawienie na własne dobro i wyciąganie jak najwięcej osobistych korzyści z relacji z partnerem (pozyskiwanie dóbr materialnych czy psychologicznych przy minimalizowaniu własnych kosztów); **równościową** – kiedy osoba i dobro Innego są równie ważne jak własna osoba i własne dobro; przy podziale dóbr kierowanie się zasadą: sprawiedliwości, równości, wspólnego dobra; **altruistyczną (altruista)** – gdy osoba i dobro Innego (drugiej osoby) są ważniejsze niż własna osoba i własne dobro; nastawienie na dobro Innego, koncentracja na zaspokojeniu potrzeb drugiej osoby (partnera) nawet kosztem własnej straty.

Tożsamość w perspektywie rozwoju

Osiąganie tożsamości tworzy **oś rozwoju**. Wiąże się z poczuciem odkrywania „ja” i własnego miejsca, poczuciem bycia całością oraz tworzeniem fundamentów dalszego rozwoju.

Poszukiwanie tożsamości jest bodaj najistotniejszym i najtrudniejszym zadaniem w rozwoju człowieka [Erikson, 1994]. Sposób funkcjonowania człowieka jest odmienny na każdym etapie kształtowania się tożsamości. James E. Marcia [1966: 551-558] opisał cztery „indywidualne style radzenia sobie” z zadaniami kształtowania tożsamości nazywając je statusami tożsamości.

W zależności od tego, w jakim stopniu osoby eksplorowały lub poszukiują alternatywnych tożsamości i na ile są zaangażowane w realizację jednej z nich, można je przyporządkować do jednego ze statusów tożsamości. Jednostki na etapie tożsamości **osiągniętej i przejętej** są zaangażowane, z tym, że pierwsi poszukują alternatyw, natomiast drudzy tego nie czynią. Z kolei jednostki w stadium **moratorium i rozproszenia** nie są zaangażowane – osoby w moratorium są w procesie poszukiwania, a osoby w stadium rozproszenia nie poszukują alternatyw tożsamościowych.

Według Erika H. Eriksona [1968] pomyślnie ukształtowana tożsamość związana jest z psychologicznym **dobrostanem**. Koncepcja Eriksona, ujmująca tożsamość klasycznie, rozumie ją jako system przekonań na temat własnej osoby, świata, ludzi i celów życiowych, który powstaje w wyniku dążeń do powiązania wcześniej nabytych ról [por.: Brzezińska, 2000]. Tożsamość osiągnięta, w przeciwieństwie do tożsamości rozproszonej, jest wyrazem zdrowej osobowości. Status tożsamości osiągniętej, najbardziej zaawansowany rozwojowo, uznawany jest za gwarancję autonomiczności w realizowaniu przez jednostkę koncepcji własnej osoby i biegu dalszego życia oraz ich względnej stabilności. Powstaje przez eksplorację alternatyw i samodzielne podjęcie zobowiązań dotyczących wartości, celów, zadań i ról społecznych wpisanych w koncepcję własnej osoby i przyszłości osobistej.

Erik Erikson [1968] odróżnia 2 perspektywy tożsamościowe: **podmiotową** (*ego-identity*) odnosząc ją do „ja” jako podmiotu poznającego i **przedmiotową** (*self-identity*), którą odnosi do „ja” jako przedmiotu poznania. Tożsamość z perspektywy podmiotowej oznacza powtarzające się sposoby przeżywania samego siebie (poczucie spójności, ciągłości, czy niepowtarzalności), a z perspektywy przedmiotowej ujmowana bywa jako system względnie stałej wiedzy i przekonań o sobie.

Zgodnie z psychospołeczną teorią rozwoju Eriksona [1968] można przyjąć, że rozwiązywanie kryzysu tożsamości pozostaje pod wpływem oddziaływa-

nia otoczenia społecznego i indywidualnego rozwoju. Kryzys tożsamości daje się rozpiąć na dwóch wymiarach: Poszukiwania (*Exploration*) i Zaangażowania (*Commitment*). Poszukiwanie jest procesem, przez który jednostka aktywnie poszukuje rozwiązania problemów związanych z wyborem celów, wartości, ról i przekonań na temat otaczającego świata. Zaangażowanie oznacza aktualne rozwiązanie kwestii tożsamościowych dotyczących wyboru zawodu, stylu relacji interpersonalnych, przekonań.

Erikson [1997] opisuje trzy typy integracji struktury „ja”, zorganizowania składników decydujących o jakości tożsamości jednostki. Organizacja typu *diffusion/confusion*, rozproszenie i pomieszanie w obrębie „ja”, związana ze skrajnym dopasowaniem osoby do środowiska, organizacja typu *totality*, jednolita całość, łączy się z maksymalnym uniezależnieniem jednostki od otoczenia, natomiast równowagę w dopasowaniu osoba – otoczenie zachowuje typ *wholeness*, swobodnie organizująca się całość [por.: Brzezińska, 2000].

Model tożsamości oparty na społeczno-poznawczym przetwarzaniu (*social-cognitive proces model of identity*) proponuje koncepcja M. Berzonsky’ego [1989: 268-282; 2005: 137-143].

Traktuje on tożsamość zarówno jako strukturę, jak i proces. Tożsamość jako **struktura poznawcza** (teoria „ja”), służy za osobistą podstawę odniesienia (reference) dla interpretacji osobistego doświadczenia, w tym informacji odnoszących się do „ja”, do celów sterujących aktywnością, do sensu życia. Tożsamość jako koncepcja własnej osoby, „ja” podmiotu, zawiera wiedzę proceduralną lub schematy operacyjne niezbędne do rozwiązywania różnorodnych problemów życiowych oraz konstrukty osobiste, wykorzystywane do zrozumienia wydarzeń i nadawania im sensu poprzez odniesienie do doświadczeń osobistych.

Tożsamość jako proces, zdaniem Berzonsky’ego, ukierunkowuje i kontroluje zasoby wykorzystywane przez jednostkę do radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach życiowych przystosowania do rzeczywistości. Autor wyróżnia trzy style tożsamości (orientacje tożsamościowe): **informacyjny**, normatywny i dyfuzyjno-unikowy. U podstawy tego rozróżnienia znajduje się charakterystyka procesów poznawczych i społecznych zaangażowanych w tworzenie struktur tożsamości. W świetle tej koncepcji rozwój tożsamości ujmowany jest jako ciąg dialektycznych zmian zachodzących poprzez procesy asymilacji i akomodacji, a ukierunkowanych przez struktury tożsamości (znajdujące się na określonym etapie rozwoju) oraz aktualny kontekst społeczny i fizyczny.

Tożsamość jako proces konstrukcji znaczeń

Tożsamość człowieka jest swoistym subiektywnym odzwierciedleniem jego obiektywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kultury, jego zdolności do autorefleksji, samopoznania i autodefinicji, szczególnie w jego związkach z grupami i środowiskami społecznymi.

Tożsamość jest definicją i interpretacją samego siebie i jest odpowiedzią na pytanie, „kim jestem?”, a częściej „kim jestem w danych okolicznościach?”. Człowiek składa się z wielu tożsamości, z których jedne są ważniejsze, inne mniej ważne, ale wszystkie zakorzenione są w indywidualnej biografii i w zakodowanych w pamięci doświadczeniach życiowych [Wnuk-Lipiński, 2004: 207-211]. Tożsamość jest źródłem zindywidualizowanych znaczeń, jakie przypisuje się sobie i swoim relacjom ze światem społecznym. Jest to proces konstrukcji znaczeń na podstawie pewnych atrybutów kulturowych.

Tożsamość jednostki może być traktowana jako struktura temporalna, ciągle dokonująca się synteza czasu **wewnętrznego**, czasu intersubiektywnego, doświadczanego jako czas **interakcyjny (społeczny)** oraz czasu **biograficznego** doświadczanego jako obszary znaczeń w rekonstruowaniu całego biegu życia [Bańka, 2002].

Tożsamość ma charakter interpersonalny, negocjowany i zmienny. Według symbolicznego interakcjonizmu opartego na koncepcji G.H. Meada [1975] tożsamość, podobnie jak rola społeczna, jest konstruowana. Tożsamości są formułowane w procesie społecznej interakcji, która zakłada symboliczne definicje siebie, partnera i sytuacji. Tożsamości są modyfikowane wraz ze zmianą partnera lub zmianą definicji sytuacji. Zmienne okoliczności życiowe, wchodzenie w nowe role, uczestnictwo w grupach społecznych redefiniują koncepcje samego siebie. Tworzenie tożsamości w ujęciu teorii strukturalizmu Anthony'ego Giddensa [2006] wymaga zarówno aktywności własnej podmiotu, jak i modelującego działania różnych grup, instytucji i organizacji, realizujących program nabywania przez jednostkę społecznych i kulturowych standardów i kreowania pożądanego wzoru tożsamości i osobowości. Umiejscowione w czasie i przestrzeni praktyki społeczne traktowane powinny być zdaniem Giddensa [ibidem] jako podstawa konstytuowania się zarówno podmiotu, jak i przedmiotu.

Motyw poczucia znaczenia, odnoszący się do ważności i celowości własnej egzystencji [Baumeister, 2004], jest bardzo ważnym motywem przemieszczeń przestrzennych, bowiem poszukiwanie znaczenia jest odpowiedzią na brak znaczenia w dotychczasowym życiu.

Tożsamość – jak zauważa Zygmunt Bauman [2000: 51] – trzeba wciąż konstruować na nowo. „Tożsamości nie dostaje się w prezencie ani z wyroku sądu bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zadaniem do wykonania, zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki” [Bauman, 2003: 8].

Tożsamość jako podstawowe zadanie współczesnej edukacji

Jedno z największych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację – to uczyć się, aby żyć wspólnie. Edukacja ma koncentrować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą dla każdej jednostki filarami wiedzy: **uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być** [Delors, 1998].

W myśl poglądów Kazimierza Obuchowskiego [2000; 2001] na temat „rewolucji podmiotów” odpowiednią pozycją jednostki nie jest już przystosowanie się do świata zewnętrznego, adaptacja do wzorców i modeli rozwoju tkwiących w kulturze, lecz ich „przystosowanie do siebie, do własnych wymagań zgodnie z prywatną koncepcją świata i siebie samego w tym świecie”.

Jesteśmy świadkami i uczestnikami trzeciego etapu historycznego doskonalenia się jednostki ludzkiej. Etap najniższy zajmuje **jednostka-przedmiot** utożsamiająca się z przypisaną jej przez kulturę rolą społeczną, etap pośredni zajmuje **jednostka świadoma** swych właściwości i własnej odrębności, a etap aktualnie najwyższy zajmuje jednostka kreująca siebie, która jest zdolna do zachowania swej tożsamości w zmieniających się warunkach życiowych. Jest to droga prowadząca do **twórczego zaadaptowania się** do rzeczywistości wykreowanej przez jednostkę.

Dla efektywnego funkcjonowania zmieniającej się jednostki w zmieniającym się otoczeniu potrzeba ciągłego wzajemnego dopasowywania (współdopasowania), osiągania dynamicznej równowagi. Stąd ani zależność od innych – pasywność, ani skrajna niezależność, związana z osłabieniem związków z innymi, nie są korzystne dla rozwoju człowieka. Związek człowieka z otoczeniem powinien być budowany na **współzależności**, która obejmuje zarówno aktywne konstruowaną własną **niezależność**, ale też bliskie związki z innymi.

Edukację rozpatruje się jako proces sprzyjający takiemu rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości jednostek, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz aby stały się zdolne do rozwijania własnego „ja”

poprzez podejmowanie zadań [Kwieciński, 2005; Nikitorowicz, 1995]. Edukacja ma realizować dwa – zdawać by się mogło, wzajemnie wykluczające się cele: pogłębiać autonomię i tożsamość jednostki i promować otwartość wobec Innych i ich kultur.

Pozorną sprzeczność tych celów dostrzega pedagogika międzykulturowa.

Należy odrzucić – zdaniem J. Nikitorowicza [2008] – jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości i założyć nieustanny proces funkcjonowania jej w **trjadi** (tożsamość dziedziczona i nabywana, tożsamość ról i wyzwań, tożsamość odczuwana i realizowana).

Tożsamość **przypisana** – **dziedziczona** związana jest z określonym kontekstem familijno-środowiskowym, **nabywana** – **kształtowana**, **zmienna i dynamiczna**, jako wynik socjalizacji i członkostwa w określonych grupach oraz tożsamość **świadomie wybierana-odczuwana**, jako efekt mediacji między naturalnym dziedziczeniem kultury a nabywaniem społecznym kultury, jej licznymi ofertami. Istnieje konieczność odwołania się do **tożsamości kulturowej**, która łączy kategorią wspólnoty to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne z tym, co globalne i uniwersalne. Stąd tożsamość kulturową traktować można jako symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia w kilku wymiarach. Możliwość istnienia tożsamości **wielowarstwowej** i **wielokulturowej** potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej tożsamości w nowej kulturze. Tożsamość kulturowa jest wynikiem kontaktu z innymi grupami i bez tego trudno byłoby ją określić, jednak problemem jest to, jak różnice kulturowe służą procesowi kreowania własnej tożsamości [ibidem].

Perspektywa edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę. Otwartość ta powinna się przejawiać we wzajemnym oferowaniu i przyjmowaniu wartości właściwych różnym kulturom [Szczurek-Boruta, 2007]. Doceniając niezmienność i trwałość dwóch fundamentalnych elementów życia ludzkiego: natury i kultury, uznając dwoistość strategii ludzkiego życia (indywidualizm/kolektywizm), orientacji edukacyjnych (podmiotowość/przedmiotowość), należy zastanowić się nad ich wzajemnym stosunkiem i znaczeniem dla edukacji.

Kultura kształtuje pewien horyzont, który może zamykać w określonym kanonie ducha i świadomości odrębności. Może także otwierać się na Inność i dzięki zapożyczeniom rozwijać się. Edukacja pomaga wychodzić poza kanon, przekraczać granice kulturowe [Nikitorowicz, 2005]. Kultura przyczynia się do wzmocnienia tożsamości osobistej i poczucia bezpieczeństwa, uruchamia trening wrażliwości. Ogólne zadanie edukacji międzykulturowej polega na budowaniu społeczeństwa międzykulturowego poprzez dostarczanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego społeczeństwa.

Dotychczas edukacja międzykulturowa koncentrowała się przede wszystkim na kształtowaniu rozumienia odmienności, rozwijaniu świadomości własnej tożsamości, nabywaniu wiedzy z zakresu podobieństw i różnic kulturowych, analizowaniu procesów komunikacyjnych i stosunków międzygrupowych, przejawianiu pozytywnego stosunku do siebie i innych grup, uwrażliwianiu kulturowym [ibidem]. Edukacja międzykulturowa stanowi **konstruktywną** odpowiedź na ważne wyzwania współczesności, nabycie umiejętności zauważania inności, współpracy, rozumienia i współdziałania. Kwestię szczególnie ważną dla edukacji międzykulturowej stanowi zbliżenie ludzi kultur oparte na poszukiwaniu tego, co łączy – uniwersalnych wartości, wspólnych elementów kultury, podobieństw dziejów i doświadczeń, wzbogacanie wiedzy o historii i kulturze innych społeczności, korzystne zmiany postaw wobec innych, symptomy powstawania nowych więzi wspólnotowych. Poszukiwanie elementów wspólnotowych – w myśl założeń edukacji międzykulturowej – nie umniejsza wagi cech swoistych każdej społeczności i każdej kultury [Lewowicki, 2002].

Edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także w określonych okolicznościach środowiska, w którym jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej w warunkach konfliktu kultur [Lewowicki, 2000].

Edukacja międzykulturowa realizuje wskazania zawarte w raporcie Jacques'a Delorsa [1998], dotyczące ukazywania różnorodności oraz wyszukiwania elementów wspólnych poprzez: poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej; przewyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia Innych, poszanowania różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego; wdrażanie do zauważania i poznawania Innego, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania [Nikitorowicz, 1995].

„Chociaż wszyscy żyjemy w środowiskach lokalnych, światy doświadczane u większości z nas są naprawdę globalne” – twierdzi A. Giddens [2001: 257]

– wskazując jednocześnie, jak globalizacja zmienia sens tego, czym jest świat człowieka i sprawia, że jego życie i on sam ulegają przemianom, co wiąże się z koniecznością podjęcia na nowo wyzwań związanych z pytaniami o tożsamość.

Bibliografia

- Bańka A. (2002), *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa.
- Baudrillard J. (2001), *Rozmowy przed końcem*, przekł. R. Lis, Warszawa.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przekł. N. Leśniewski, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bauman Z. (2003), *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Kraków.
- Baumeister R.F. (2004), *Wyczerpywanie się ego i funkcja wykonawcza Ja*, (w:) A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość*, przekł. A. Karolczak, Gdańsk.
- Berzonsky M.D. (1989), *Identity style: conceptualization and measurement*, "Journal of Adolescent Research", No. 4.
- Berzonsky M.D. (2005), *Identity processing style and self-definition: effects of priming manipulation*, "Polish Psychological Bulletin", Vol. 36, No. 3.
- Birch A., Malim T. (1995), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, przekł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J. (2006), *Reprodukcja*, przekł. E. Neyman, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Budakowska E. (2005), *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, Warszawa.
- Delors J. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przekł. W. Rabczuk, Warszawa.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, New York.
- Erikson E.H. (1994), *Identity and the Life Cycle*, New York.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Poznań.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa.
- Grzelak J. (2005), *Czy stajemy się lepsi? O nieoczekiwanym uspołecznieniu Polaków*, (w:) M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańsk.
- Jarymowicz M. (2000), *Psychologia tożsamości*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk.
- Jarymowicz M. (2008), *Szkic o rozwoju tożsamościowych podstaw identyfikowania się z innymi ludźmi*, (w:) P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin.
- Kwieciński Z. (2005), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Lewicka M., Bańka A. (2008), *Psychologia środowiskowa*, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk.
- Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice.

- Lewowicki T. (2002), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, (w:) E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Marcia J.E. (1966), *Development and validation of ego identity status*, "Journal of Personality and Social Psychology", No. 3.
- Marcia J.E. (2002), *Identity and psychosocial development in adulthood*, "Identity", No. 2(1).
- Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przekł. Z. Wolińska, Warszawa.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2008), *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, (w:) T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz.
- Obuchowski K. (2001), *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Poznań.
- Oleś P. (2008), *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości zmianie*, (w:) P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin.
- Ryan R.M., Deci E.L. (1995), *Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated*, "Motivation and Emotion", No. 15.
- Szczurek-Boruta A. (2007), *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Katowice – Cieszyn – Kraków.
- Wnuk-Lipiński E. (2004), *Świat międzyepoki*, Kraków.

SUMMARY**Identity formation
from developmental and educational perspective**

The new reality of development of identity is connected with new problems of the models of contemporary life: the fluency of identity, many contexts of identity, depriving the hitherto existing borders, virtual identity, and permanent crisis of identity. We should construct identity – as Zygmunt Bauman notices – on newly and continually created identities.

The choice of the identity is developmental necessity as well as developmental possibility.

The stable feeling of identity determines interdependence and the proper course of processes of distinction, integrality and constancy. The search for identity is the most essential and the most difficult task in man's development. The favorably shaped identity is connected with psychological adaptation. The identity is of an interpersonal character, which is negotiable and changeable.

The presented study portrays identity formation from developmental and educational perspective. Constancy and change are showed as contexts of man's development. The identity formation is the process of the construction of meanings supporting cultural attributes too. The identity is analyzed as a basic task of the present education. The study takes into account the perspective of intercultural education too.

ALINA SZWARC-ADAMIUK
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII
UNIwersytet w Białymstoku

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W POZALEKCYJNYCH FORMACH KSZTAŁCENIA – KOMUNIKAT Z BADAŃ¹

Zamiast wstępu

Funkcjonowanie szkół w warunkach różnorodności kulturowej było i nadal jest poddawane głębokim analizom w wielu środowiskach naukowych. Wielokulturowość świata została ujawniona, co z pewnością pomaga uwrażliwić na inność i odmienność, ale obok codzienności staje się przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym [Nikitorowicz, 2005: 14-15]. Jak twierdzi J. Nikitorowicz, fakt zauważenia i nadania znaczenia zjawiskom zróżnicowania kulturowego stanowi jedną z idei koncepcji edukacji międzykulturowej, postrzeganej jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” [Nikitorowicz, 2003: 934]. Dlatego proces kształcenia w (i do) wielokulturowości staje się dziś koniecznością, bowiem, jak podkreśla T. Lewowicki „nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (przyjmowanie wzajemne przez członków różnych grup) mają zapewnić powodzenie edukacji międzykulturowej. Taka edukacja ma przygotować do życia w postnowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie jest stanem naturalnym” [Lewowicki, 2002: 34].

Autorzy – P. Dalin i V. Rust wśród funkcji szkoły XXI wieku, stanowiących pewnego rodzaju posłannictwo, czy misję społeczną, wymieniają m.in.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009-2011 jako projekt badawczy

służbę dla wielokulturowości, której celem jest przede wszystkim zrozumienie i szacunek dla kulturowej różnorodności, promowanie zrozumienia dla kulturowego i etnicznego dziedzictwa ludzkości, nabywanie wiedzy, umiejętności i postaw tolerancji dla odmienności, promowanie odpowiedzialności wobec kultury narodowej i ogólnoludzkiej, budowanie odpowiedniego programu działań w tym zakresie. Autorzy zauważają ponadto potrzebę zmian w strukturze współczesnych i przyszłych programów szkolnych, proponują uzupełnić je o dwa zasadnicze elementy – Ja, Inni [Bogaj, 2000: 86-88]. O konieczności realizacji tego typu treści pisze również J. Nikitorowicz. Według autora należy robić to w taki sposób, by umożliwić uczniom gruntowne poznanie własnej kultury (z jej wartościami i specyfiką) przy jednoczesnym poznawaniu kultur „innych” – ich wspieraniem, ale i dialogowym wyzwaniem i współdziałaniem. Dlatego też zauważa potrzebę konstruowania programów szkolnych, których celem powinno być wyposażenie w wiedzę z zakresu odmiennych grup etnicznych, ich rozpoznanie i zrozumienie, kształtowanie otwartych i tolerancyjnych postaw wobec „inności” [Nikitorowicz, 2002: 264, 280-281].

Rzeczywistość ukazuje jednak, iż w zasadzie brak jest współczesnych badań bezpośrednio związanych z doбором i realizacją treści kształcenia w tym aspekcie. Problematyka doboru treści w ogóle nie cieszy się popularnością w badaniach naukowych. Jak stwierdza H. Komorowska – niewiele jest z tego zakresu stanowisk teoretycznych, a jeszcze mniej badań empirycznych [Komorowska, 1999: 8]. Jednym z powodów takiej sytuacji mogły być ujednolicone programy nauczania, ale podkreślić należy, iż od pewnego już czasu przyznaje się uczestnikom procesu dydaktyczno-wychowawczego większą swobodę w doborze treści kształcenia. To, jak pisze A. Siemak-Tylikowska, w dużej mierze spowodowało koncentrowanie się badań pedagogicznych wokół metod, form kształcenia oraz środków dydaktycznych, mniej uwagi przywiązywano do treści [Siemak-Tylikowska, 1985: 18]. Z pewnością dzisiaj szkoła w tym zakresie funkcjonuje nieco inaczej niż jeszcze kilkanaście lat temu, bowiem reforma z 1999 roku wniosła wiele zmian również w tym zakresie. Stąd, jak zauważają dydaktycy, dokonanie wnikliwej analizy treści w ogóle oraz konieczność wprowadzenia w nich zmian, zalicza się do najważniejszych i najpilniejszych zadań współczesnej edukacji [Karpińska, 2001: 194], bowiem, jak się okazuje – w dalszym ciągu charakteryzuje je encyklopedyzm, werbalizm, uniformizm, jednostronność [szerzej: Kupisiewicz, 1995: 11-12; Karpińska, 2001: 194 i nast.; Niemiec, 2002: 13].

Wyniki badań własnych

Badania przeprowadzono 2009 roku, w szesnastu szkołach w południowo-wschodniej części województwa podlaskiego, w czterech powiatach o różnym stopniu zróżnicowania kulturowego: hajnowskim i bielskim (ponad 20%) oraz siemiatyckim i białostockim (ponad 4%)². Jednym z celów badań było ustalenie na ile i w jaki sposób treści dotyczące wielokulturowości są realizowane w gimnazjach. Metodą badań był sondaż diagnostyczny, a jedną z wykorzystanych technik – badanie dokumentów, co umożliwiło ustalenie treści realizowanych w ramach zajęć pozalekcyjnych. Badaniom zostały poddane dokumenty szkolne takie jak: plany pracy zajęć pozalekcyjnych, sprawozdania z zajęć pozalekcyjnych, programy lub plany pracy kół zainteresowań, ale i sprawozdania z działalności samorządów szkolnych. Oczywiście, działalność uczniowska we wszystkich szkołach jest bardzo dynamiczna i różnorodna, często posiadająca wieloletnią tradycję, z czym się wiąże również ogromne sukcesy w różnych dziedzinach nauki. W dużej mierze dotyczy to sportu, ale i wolontariatu, a przede wszystkim konkretnych treści kształcenia związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Analiza dokumentacji dowiodła jednocześnie, iż zajęcia pozalekcyjne to również okazja do promowania walorów kulturowych swojej małej ojczyzny, ale i kultury innych regionów Polski oraz innych krajów. W szkołach powyższe założenia są realizowane przez następujące organizacje uczniowskie: koła regionalne (turystyczno-krajoznawcze, geograficzne, regionalno-historyczne), koła europejskie (Młodego Europejczyka), koła muzyczne (szkolne zespoły muzyczne, zespoły wokalne, wokalo-instrumentalne), koła plastyczne, koła teatralne, koła językowe (języka białoruskiego, rosyjskiego, niemieckiego, angielskiego) oraz harcerstwo i samorząd szkolny.

Bardzo dużą popularnością w działalności uczniowskiej cieszą się koła regionalne. Wśród głównych celów ich funkcjonowania odnaleźć można następujące założenia: rozwijanie wiedzy o kulturze i historii własnego regionu i jego związku z kulturą narodową, nawiązanie więzi ze środowiskiem lokalnym, kreowanie i podtrzymanie tożsamości narodowej i regionalnej, ukazanie tradycji regionu, wskazanie przykładów umożliwiających integrację z kulturą narodu, nawiązanie kontaktu z miejscowymi twórcami, promocja i poznanie zabytków, kształtowanie więzi emocjonalnych z miejscem zamieszkania, pobudzenie społecznej aktywności i odpowiedzialności za rozwój swojej

² Źródło: na podstawie wyników badań Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002 roku.

małej ojczyzny, ale i kształtowanie postaw tolerancji wobec innych społeczności. Działalność wszystkich kół wiąże się z przygotowaniami i obchodami różnorodnych świąt. Przykładem może być dzień 1 listopada – święto Wszystkich Świętych, w związku z którym uczniowie porządkują groby na okolicznych cmentarzach, nie tylko katolickich.

Ciekawe inicjatywy w ramach działalności Koła Regionalnego podejmują uczniowie z Brańska. Zorganizowali oni wiele pielgrzymek i wycieczek na przykład do zakątków kultury mniejszości narodowych w regionie (Tykocin, Kruszyniany) oraz spotkań promujących muzykę, tańce różnych kultur, gwary regionu, działalność twórców regionu i wybitnych postaci z Podlasia. W Nawce działa Koło Turystyczno-Regionalne, którego członkowie wielokrotnie brali udział w programie o tematyce żydowskiej „Przywróćmy pamięć”, dokonując w Warszawie prezentacji projektu realizowanego na terenie szkoły. Uczniowie organizowali spotkania z młodzieżą z Izraela, brali udział w II Podlaskiej Szkolnej Gieldzie Turystycznej „Przygoda” podczas Podlaskich Targów Turystycznych, jak i w projekcie „Wspólna przeszłość, wspólna przyszłość, wspólne działania”. Również Koło Turystyczno-Krajoznawcze gimnazjum w Wasilkowie podejmuje wiele działań na rzecz poznawania innych kultur. Członkowie koła regularnie odwiedzają miejscowy kirkut, natomiast w ramach programu „Przywróćmy pamięć” wzięli udział w pokazie filmów podczas festiwalu „Żydowskie Motywy” zorganizowanego przez Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Uczniowie z gimnazjum w Dubinach w ramach działalności regionalnej pod hasłem „Gospodarskie jadło” zorganizowali warsztaty regionalne sztuki kulinarnej i kultury stołu „Mój dom otwarty dla turysty”. Celem tego przedsięwzięcia było, obok zaprezentowania kulinariów regionu, przybliżenie problematyki zakładania gospodarstw agroturystycznych. Uczniowie w tym celu przeprowadzili wywiady z właścicielami takich gospodarstw w okolicy, zorganizowali wiele spotkań: z pracownikami stacji sanitarnej, z przewodnikiem Puszczy Białowieskiej, z pracownikiem Centrum Promocji Regionu w Hajnówce. Wyniki swojej pracy zaprezentowali w formie plakatów. Ciekawym pomysłem była również kulinarna wycieczka po regionie, której efektem jest stworzony zbiór tradycyjnych przepisów regionalnych oraz wykonanie niektórych z nich przez uczniów (m.in. piróg – pieróg). Koło Regionalne funkcjonuje również w szkole w Orli. Do zadań, jakie stoją przed uczniami w ramach działalności koła, oprócz wymienionych powyżej jest szerzenie pamięci o Żydach orlańskich, dokumentowanie starych cmentarzy oraz przydrożnych krzyży w gminie Orla. Uczniowie utrzymują kontakt ze społecznością lokalną, zbierają i opisują zdjęcia i dokumenty pozyskane od mieszkańców gminy, które prezentują podczas różnych spotkań i wystaw

(np. *Skrawki naszej historii*). W ten sposób poszerzają zbiory sali regionalnej o nowe eksponaty. Uczniowie brali udział w warsztatach archeologicznych w ramach projektu „Odkrywamy naszą przeszłość”, w warsztatach operatorskich „Miejsce rodzinne w obiektywie”, czego efektem jest film *I została tylko synagoga...*, który zajął I miejsce w Ogólnopolskim Młodzieżowym Konkursie Krajoznawczym „Poznajemy ojcowiznę”. Ponadto efektem działalności pozalekcyjnej jest wiele opracowań i prezentacji, do których należą m.in.: utworzone toponimy miejscowości Szernie, Koszele, Wólka, „Kuchnia regionalna Gminy Orla” – prezentacja zrealizowana w ramach projektu „Chrońmy nasze dziedzictwo językowe – budowanie świadomości zachowania gwary języka ukraińskiego na Podlasiu”, nakręcony film pt. *Pudłański korowaj* (zrealizowany wspólnie z Telewizją Białystok), Praca pisemna (esej) na konkurs „Moja Szkoła w Unii Europejskiej”, filmy: *Czas radości, Czas smutku, Getto, Święta i potrawy, Praca, Szkoła, Tacy byli...* – zrealizowane w ramach projektu edukacyjnego „Przywróćmy pamięć”, praca „Historia ludzi i miejsc” – pt. „Baćkauszczyzna od narodzin do śmierci”. Ponadto Koło Regionalne przy Gimnazjum nr 2 w Hajnówce w swoich założeniach kieruje się chęcią doskonalenia technik turystycznych. Uczniowie organizują różnorodne konkursy, dotyczące na przykład wiedzy o Puszczy Białowieskiej. Ale bardzo ważnym celem, jaki stawiają sobie członkowie koła, a realizują go m.in. poprzez różnorodne wycieczki, jest poznawanie miejsc turystycznych związanych z wartościami wielokulturowego Podlasia.

Kolejną grupę organizacji uczniowskich stanowią Koła Europejskie. Takie stowarzyszenia funkcjonują w obu gimnazjach w Hajnówce, w Gimnazjum nr 1 w Siemiatyczach, w szkole w Narewce oraz w Michałowie. Do celów, jakie stawiają sobie uczniowie i ich opiekunowie najczęściej należą: poznawanie życia, tradycji, kultury własnego regionu, ojczyzny i innych państw, uczenie się otwartości na inne kultury i systemy wartości, kształtowanie postawy dialogu i tolerancji wobec odmienności. W wielu szkołach właśnie tego typu koła uczniowskie aktywnie włączają się do organizacji Dnia Języków Obcych, który obchodzony jest 26 września. W Gimnazjum nr 3 w Hajnówce podczas spotkań Koła Europejskiego realizowane są takie tematy jak: „Mój region – co warto wiedzieć o najbliższej okolicy”, „Inne regiony Polski i ich kultura – stroje ludowe”, „Otwartość i tolerancja wobec innych kultur – zwyczaje świąteczno-noworoczne w innych państwach”, „Wigilia z tradycyjnymi polskimi zwyczajami i potrawami”. Członkowie koła efekty swojej działalności przedstawili w formie albumu o Hajnówce pt. *Miejscowość, w której mieszkam*. Natomiast uczniowie Gimnazjum nr 2 w Hajnówce wykorzystując różne źródła (m.in. Internet, czasopisma, książki) zapoznają się z historią, tradycją i kul-

turą krajów unijnych, zakładają „teczki” poszczególnym krajom, do których mają dostęp wszyscy uczniowie i nauczyciele. Uczniowie wykonują gazetki ściennie, organizują debaty, konkursy m.in. cykliczny konkurs „Moja szkoła w Unii Europejskiej”. W Narewce funkcjonuje Szkolny Klub Europejski, w ramach którego uczniowie podejmują się zadań wykraczających poza problematykę europejskości i promowania wielokulturowości. Praca oparta jest głównie na metodzie projektu (np. realizacja projektu „Ocalmy wspomnienia czasu wojny”, którego efektem jest publikacja *Ocalone wspomnienia*, dotycząca drugiej wojny światowej). Uczniowie wzbogacają również wiedzę o historii i zabytkach swojego regionu, organizują wiele wycieczek, wiele różnorodnych wystaw i debat szkolnych. Ciekawe imprezy organizuje również Szkolny Klub Europejski „Szkolne okno na Europę”, działający przy Gimnazjum nr 1 w Siemiatyczach. Należą do nich niewątpliwie: „Dzień francuski”, „Dzień angielski i irlandzki”, czy też „Lekcja po europejsku”, kiedy to uczniowie prezentują wybrane elementy kultur poszczególnych krajów należących do Unii Europejskiej. Członkowie klubu przeprowadzili wśród mieszkańców Siemiatycz badania ankietowe dotyczące stanu wiedzy na temat krajów unijnych oraz opinii związanej z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Wielokrotnie organizowali również na terenie szkoły „Dni europejskie”, których celem było m.in. wyeliminowanie funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń związanych z mieszkańcami różnych krajów. Ponadto członkowie koła utrzymują kontakt i dokonują wymian międzyszkolnych ze szkołami z Białorusi i Ukrainy. Natomiast Szkolny Klub Europejski gimnazjum w Michałowie realizuje projekt we współpracy z uczniami ze szkoły niemieckiej z Osnabrück. Celem uczniów obu szkół jest zgromadzenie i wyselekcjonowanie interesujących informacji na swój temat w kontekście regionów i krajów, z których pochodzą (kultura, obyczaje, historia, polityka, turystyka). Członkowie koła wzięli ponadto udział w obchodach rocznicy wstąpienia Polski do Unii Europejskiej, w tzw. Miasteczku Europejskim.

Okazją do realizacji treści z zakresu różnorodności kulturowej są również pozalekcyjne zajęcia muzyczne. Wszystkie badane szkoły aktywnie działają i na tej płaszczyźnie, co bardzo często wiąże się z przygotowaniami i obchodami wielu różnych uroczystości szkolnych (np. święta Bożego Narodzenia, Dni Języków Obcych). Są jednak szkoły, których aktywność w tym zakresie wykracza poza działalność wyłącznie szkolną, a ich uczniowie odnoszą na tej płaszczyźnie ogromne sukcesy.

I tak w szkole w Orli działa chór, którego głównym celem jest poznawanie piękna muzyki wokalne, ale i prezentowanie pieśni różnych narodów oraz pieśni regionu w językach mniejszości. W szkole działa również zespół wokalny

„1/3”, który w ostatnich kilku latach wielokrotnie zdobywał wysokie miejsca i wyróżnienia w wielu kategoriach w Rejonowych i Centralnych Eliminacjach Piosenki Białoruskiej, w Konkursie Ukraińskiej Piosenki „Z Podlaskiej Krynicy”, czy też Ogólnopolskim Konkursie Piosenki Rosyjskiej – „Ruskiye Gołasa”. Systematyczne spotkania zespołu to nie tylko przygotowania do różnorodnych konkursów i uroczystości, to również wspólny dobór repertuaru, ubioru i rekwizytów. Uczniowie biorą udział we wszystkich możliwych uroczystościach na terenie szkoły, gminy, ale i województwa: koncertach, festynach, turniejach (m.in. Orlańskie Spotkania z Kulturą i Sztuką Dzieci i Młodzieży, Powiatowe Prezentacje Tradycji Ludowej, Dzień Kultury Białoruskiej, Prezentacja Szkół w Muzeum Białoruskim w Hajnówce). Duże sukcesy w ramach działalności muzycznej ma również Gimnazjum nr 2 w Hajnówce, gdzie działają dwa zespoły: „Hip – Hop” i „Kryniczka”. Uczniowie, w ramach zajęć pozaszkolnych biorą udział w Artystycznych Spotkaniach Młodzieży w Muzeum Kultury Białoruskiej w Hajnówce – przygotowali na tę okazję inscenizację białoruskiej baśni oraz pokaz tańca ludowego do piosenki „Ciecze wada u jarok”. Uczniowie są również autorami i wykonawcami obrzędu „Wiaczorki” wystawionego w Hajnowskim Domu Kultury w ramach XV Prezentacji Białoruskich Zespołów Obrzędowych. Podobnie, w szkole w Brańsku od wielu lat działa Ludowy Zespół Pieśni i Tańca „Skowronki”, który za główny cel stawia sobie promowanie folkloru regionu. Choć repertuar jest bardzo szeroki, dotyczy kultury korzennej Podlasia, czerpiącej od pierwotnych „piewców”. Zespołowi bardzo bliskie są podlaskie obrzędy weselne, które są prezentowane przy każdej możliwej okazji. „Skowronki” mają na swoim koncie wiele sukcesów, biorą udział we wszystkich przeglądach folklorystycznych w województwie, koncertują również poza granicami kraju. Współpracują również z innymi zespołami opierającymi się na folklorze podlaskim. Ponadto przy szkole funkcjonuje również młodzieżowa orkiestra dęta, która aktywnie uczestniczy w życiu kulturowym szkoły i miasta, od wielu lat organizuje w Brańsku koncerty kołęd polskich. Wiele sukcesów muzycznych mają na swoim koncie również uczniowie z gimnazjum w Augustowie (k. Bielska Podlaskiego), gdzie funkcjonuje chór „Kamerton”. Uczniowie wielokrotnie zajmowali I miejsca w Konkursie Piosenki Białoruskiej w kategorii duetów, zespołów dziewczęcych i chórów. Podobnie jest w przypadku szkoły w Narewce, której uczniowie muzycznie prezentują kulturę białorską podczas różnych okazji. W szkole w Juchnowcu cyklicznie odbywa się Szkolny Konkurs Piosenki Zagranicznej, którego celem jest poznanie muzyki innych krajów i jej upowszechnienie. Uczniowie co roku biorą też udział w konkursie „Boże Narodzenie w muzyce i poezji”.

Kolejną grupę zajęć pozalekcyjnych, których dokumentacja została poddana analizie, stanowią zajęcia plastyczne. Chociaż w swoich założeniach mają one służyć rozwijaniu zdolności plastycznych i manualnych uczniów, są również okazją do realizacji treści związanych z różnorodnością kulturową. Bardzo wyraźnie jest to widoczne na przykładzie szkoły w Milejczycach. Uczniowie, w ramach pozalekcyjnych zajęć artystyczno – plastycznych realizowali wiele ciekawych przedsięwzięć w związku ze współpracą z Fundacją Żydowska. Dość oryginalną inicjatywą było stworzenie graffiti upamiętniającego społeczność żydowską, ale i podkreślającego obecność trzech świątyń w Milejczycach (synagoga, kościół katolicki, cerkiew prawosławna). Również uczniowie należący do koła plastycznego szkoły w Orli brali udział w wielu akcjach związanych z prezentacją kultury regionalnej – na przykład projekt szkolny „Mnie ta ziemia od innych droższa...”. Prace uczniów można było oglądać w Muzeum Kultury Białoruskiej w Hajnówce podczas wystawy pt. „Wytwory serc i rąk Małych Artystów”. Podobnie uczniowie szkół w Augustowie, w Juchnowcu, jak i Gimnazjum nr 3 w Hajnówce w ramach działalności pozalekcyjnej mogą pochwalić się wieloma sukcesami, jakie odnieśli w różnorodnych konkursach plastycznych dotyczących zarówno tematyki świątecznej, jak i sztuki ludowej.

Koła teatralne to kolejna propozycja zajęć służących rozwijaniu zainteresowań uczniów. Dzieje się tak w szkole w Orli, gdzie uczniowie przygotowują m.in. przedstawienia w języku białoruskim, wykazują bardzo dużo inwencji twórczej, samodzielnie projektują dekoracje oraz kostiumy, czy też piszą własne scenariusze. W szkole w Bielsku Podlaskim funkcjonuje teatr szkolny „Gimnazjon”, który jako jedyny w mieście posiada bogatą wieloletnią tradycję w przygotowywaniu wielu uroczystości (m.in. jasełka bożonarodzeniowe).

Koła języków obcych funkcjonują w każdej szkole i zazwyczaj w dokumentacji dotyczącej realizacji treści kształcenia w ramach zajęć pozalekcyjnych tego typu pisze się o uzupełnieniu materiału realizowanego podczas lekcji szkolnych, czy też przygotowaniu gimnazjalistów do egzaminów zewnętrznych. Jednak w niektórych przypadkach można zauważyć, iż koła językowe wykraczają poza tego typu cele.

Przykładem takim są koła języka białoruskiego (bądź koła białoruskie), które funkcjonują w szkołach w powiecie hajnowskim. Do głównych celów ich działalności zalicza się: zainteresowanie uczniów nauką języka białoruskiego, zachęcanie do komunikowania się w tym języku, jego poszanowanie, jak i kształtowanie szacunku wobec posługujących się nim ludzi i ich kultury. Uczniowie wystawiają różnorodne przedstawienia (np. w ramach Europejskiego Dnia Języków Obcych) oraz biorą udział w „Mastackich sustreczau szkolnikau (Artystycznych Spotkaniach Uczniów) w Ośrodku Kultury Białoruskiej w Hajnówce. Bardzo

często koła białoruskie ściśle współpracują ze szkolnymi zespołami wokalnymi, czego przykładem jest Gimnazjum nr 2 w Hajnówce.

Koła języka rosyjskiego, oprócz doskonalenia znajomości tego języka, służą również szerzeniu różnych informacji o samym kraju (najczęściej turystycznych), ale i poznawaniu tradycji rosyjskich (szczególnie widoczne jest to na przykładzie szkoły w Choroszczy i Gimnazjum nr 3 w Hajnówce). Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku działalności kół języka niemieckiego i angielskiego. W dokumentacji odzwierciedlającej realizację treści podczas tego typu zajęć we wszystkich szkołach wymienia się cele dotyczące zarówno poznania ogólnych informacji o Niemczech i Wielkiej Brytanii, ale i zapoznanie z tradycjami i zwyczajami na przykład świątecznymi w krajach niemieckojęzycznych. W dość interesujący sposób jest to realizowane w szkole w Dubinach. Uczniowie, w ramach zajęć pozalekcyjnych „O moim regionie po niemiecku” i „O moim regionie po angielsku”, których główne cele to prowadzenie konwersacji w tych językach obcych, omawiają również tematy dotyczące tradycji rodzinnych, obchodzonych świąt itd. Analizują również walory turystyczne swojego regionu, omawiają jego zabytki i historię, poznają historię miejscowości, prowadzą rozmowy z mieszkańcami, gromadząc w ten sposób różne informacje i opowieści. Poznają zawody (również nietypowe) ludzi w okolicy, potrawy charakterystyczne dla regionu, porównują je z potrawami z innych części Polski. Ponadto planują wycieczki po regionie, opracowują ulotki i foldery w językach obcych.

Do innych uczniowskich organizacji, realizujących tego typu treści należy również Koło Katechetyczne szkoły w Milejczycach. Uczniowie podczas spotkań z opiekunem zapoznają się z głównymi wyznaniem w Polsce, poznają przeszłość regionu w kontekście wydarzeń historycznych, ale i na przykład analizują zagrożenia internetowe, są otwarci na różną problematykę. Organizują na terenie szkoły różnorodne wystawy i debaty. W Gimnazjum nr 2 w Hajnówce działa również Zespół Samokształceniowy Humanistów, który organizuje wiele konkursów dotyczących na przykład wiedzy religijnej uczniów, czy konkursów plastycznych (np. „Moja cerkiew parafialna”). W tej samej szkole funkcjonuje także Koło Żywego Słowa, w ramach którego uczniowie przygotowują różnorodne inscenizacje (np. o tematyce bożonarodzeniowej), konkursy recytatorskie w różnych językach. Ciekawe inicjatywy podejmują uczniowie w Wasilkowie działający w szkolnym wolontariacie. W ramach obchodzonych w szkole „Dni Języków Europejskich”, organizują akcję związaną z przygotowaniem i prezentacją uczniowskich wyrobów kulinarnych, kojarzących się z różnymi państwami europejskimi.

W wielu szkołach uczniowie należący do harcerstwa, jak i samorządu szkolnego obok wykonywanych zadań wynikających ze specyfiki tych organizacji uczniowskich, włączają się w przygotowania do różnych uroczystości szkolnych – zabaw i wróżb andrzejkowych, jasełek, Wigilii i spotkań z opłatkiem i prosforą, konkursów kolędniczych. Ponadto ich członkowie czynnie uczestniczą w wielu projektach edukacyjnych realizowanych na terenie szkoły, organizują wiele wycieczek, których celem jest m.in. poznanie kultury, tradycji oraz folkloru regionu.

Refleksje końcowe

Specyfika zajęć pozalekcyjnych polega na tym, że są one integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego, stanowią przedłużenie działalności szkoły, ale wiążą się z czasem wolnym. To dzięki takim zajęciom uczniowie mają szansę na rozwijanie i pogłębianie własnych zainteresowań i uzdolnień. Pomimo tego, problematyka pozalekcyjnych i pozaszkolnych form organizacyjnych nie była przedmiotem zainteresowania edukacji i nauk o niej. Jak pisze K. Denek, to niezrozumiałe, gdyż tego typu zajęcia dają ogromne możliwości autentycznego oddziaływania wychowawczego [Denek, 2009: 51]. Badania przeprowadzone w podlaskich gimnazjach dowodzą, iż pozalekcyjna działalność młodzieży jest wielokierunkowa i dynamiczna, a oferta i problematyka takich zajęć bywa bardzo zróżnicowana. Jednak to, czy uczniowie będą brali w nich udział, zależy od dyrekcji placówek i samych nauczycieli – trzeba chcieć...

Bibliografia

- Bogaj M. (2000), *W poszukiwaniu modelu szkoły przyszłości*, „Edukacja”, nr 1.
- Denek K. (2009), *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań.
- Karpińska A. (2001), *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, (w:) K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1995), *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa.
- Lewowicki T. (2002), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, (w:) E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Niemiec J. (2002), *Reforma w dialogu i perspektywie*, (w:) A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok.

- Nikitorowicz J. (2002), *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, (w:) E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Nikitorowicz J. (2003), *Edukacja międzykulturowa*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka, Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Siemak-Tylikowska A. (1985), *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, Warszawa.

SUMMARY**Intercultural education in after-school edifying activities
– the report on the research**

In this article, based on assumptions of multicultural education, I try to clarify the possibilities of curriculum production in contemporary schools. I present the results of research which took place within sixteen schools in Podlaskie county. One of the purposes of doing this research was to determine whether curriculum is productive in these schools. In this text I present the results of documents analysis concerning after-school activities.

IV.

Edukacja międzykulturowa – pogranicze idei

DOMINIKA ŁUKOSZEK

INSTYTUT FILOZOFII

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

FILOZOFIA MIĘDZYKULTUROWA – NOWE SPOJRZENIE NA FILOZOFIĘ

„Philosophy is the reaction of the whole of man to the whole of reality”.

Krishna Roy [za: Škof, 2010: 51]

W 1995 roku odbył się w Meksyku pierwszy międzynarodowy kongres filozofii międzykulturowej. Jego inicjatorami byli filozofowie latynoamerykańscy na czele z Raulem Fornet-Betancourtem. Punktem wyjścia dla tego międzykulturowego spojrzenia na filozofię było przekonanie o konieczności odnowy i przekształcenia filozofii – w odniesieniu zarówno do metody uprawiania filozofii, jak i do edukacji z zakresu przedmiotu „filozofia”. W swoim artykule chciałabym przybliżyć polskiemu czytelnikowi to podejście w związku ze znikomą ilością publikacji w języku polskim dotyczących tego tematu oraz – mam nadzieję – skłonić do dalszych poszukiwań i odkryć już we własnym zakresie. W artykule odniosę się do spostrzeżeń wspomnianego powyżej Raula Fornet-Betancourta oraz do poglądów Franza Wimmera, a w końcowej części nawiążę również do debaty nad przyszłością nauk społecznych w zglobalizowanym świecie i konieczności ich uprawiania właśnie w ujęciu międzykulturowym.

Podążając za myślą Fornet-Betancourta zacznijmy najpierw od przewrotnego wyjaśnienia czym filozofia międzykulturowa **nie jest**: nie jest to bowiem żadna nowa dyscyplina filozoficzna, ani też nowe sformułowanie tej części filozofii, którą określamy mianem filozofii kultury. Nie jest to również nowa postać filozofii porównawczej. A czym międzykulturowa filozofia w takim razie jest? Jest ona nowym podejściem do filozofii, które podejmuje próbę sprowokowania dyskusji nad zmianą paradygmatu w odniesieniu do metody uprawiania filozofii. Podejmowane działania polegają na przełamywaniu barier utworzonych przez monokulturowe struktury tradycyjnej filozofii, lub – używając bardziej pozytywnych sformułowań – na kultywowaniu takiego

podejścia w filozofii, którego punktem wyjścia jest uznanie wielości filozofii wraz z ich kulturowymi kontekstami i sposobami argumentowania oraz uzasadniania. Myślenie owo charakteryzuje nie tylko tolerancja wobec odmiennych sposobów postrzegania świata, ale pewna solidarność wobec innych sposobów myślenia. Filozofia międzykulturowa uznaje różnorodność kulturową za bogactwo wszystkich ludzi i broni ich praw do posiadania i kultywowania ich własnej kultury [Fornet-Betancourt, 2002: 230].

Filozofia międzykulturowa wychodzi od stwierdzenia, że tradycyjny paradygmat filozofii, mający swe źródło w starożytnej Grecji i gloryfikujący racjonalność, wyczerpał już swoje możliwości rozwoju, a ponadto paradygmat ten wykazywał roszczenie do uniwersalności. W związku z tym należy „odfilozofować” filozofię i zdecydowanie zrewidować dotychczasowe metody jej uprawiania. W praktyce oznacza to, że filozofia mająca zakusy uniwersalne powinna uznać dialog za swoją podstawę. Jednak aby postulowany dialog miał szansę zaistnieć, należy przekształcić samo pojęcie filozofii. Filozofia w tym nowym ujęciu powinna uznać, że istnieją różne sposoby myślenia, nie zawsze respektujące wymóg autonomii rozumu, który przez wieki na dobre zakorzenił się w myśli Zachodu. Narzędziami w tym dialogu miałyby być zaproponowane przez Raimundo Panikkara tzw. odpowiedniki homeomorficzne. Są to pewne odpowiedniki funkcjonalne, zadaniem których byłoby przedstawienie i zrozumienie kategorii, wydawałoby się zupełnie ze sobą niekorespondujących, ale spełniających podobne funkcje w danych światopoglądach. Panikkar jako przykład takich odpowiedników podaje Boga i Brahmana [Wojcieszak, 2006: 207].

Radykalną propozycję filozofii międzykulturowej znajdujemy w pracy Josefa Estermana poświęconej „filozofii andyjskiej” [Esterman, 1978]. W podtytule swej pracy Esterman dopowiada, że jest ona poświęcona „autochtonicznej mądrości andyjskiej”. Tym samym rzuca wyzwanie tradycyjnie rozumianej filozofii, bowiem filozofia andyjska wielokrotnie zaprzecza wymogom ustanowionym dla filozofii w toku wielowiekowej tradycji. Jak podaje Janusz Wojcieszak filozofia andyjska to „(...) filozofia zazwyczaj anonimowa, nie zobiektywizowana w pisanych tekstach filozoficznych, lecz oparta o tradycję ustną. Podmiot tej filozofii jest podmiotem zbiorowym w tym sensie, że każdy Indianin andyjski (runa) może być jej wyrazicielem w swoich często nieuświadomianych i podzielanych ze wspólnotą doświadczeniach życiowych. Filozofia andyjska uznaje za fundament rzeczywistości – swoistą jej substancję – zasadę wzajemnego związku i współzależności (...). Powszechność zasady relacyjności sprawia, że w filozofii andyjskiej jednostka istnieje o tyle, o ile znajduje się w sieci powiązań z innymi (...), o ile funkcjonuje we wspólnocie. Z tego też

powodu wykluczenie jednostki ze wspólnoty równoznaczne jest z jej unicestwieniem. Logika andyjska rządzi się także prawami relacyjności, odpowiedniości i wzajemności. Wartości etyczne, odwołujące się do tych praw, znajdują swoje ostateczne umocowanie w idei porządku kosmicznego. (...) to nie rozum w filozofii andyjskiej jest narzędziem poznania, ale instrumenty nieracjonalne, takie jak zmysły, uczucia, emocje, przeczucia, wyobrażenia” [ibidem: 208].

W ujęciu latynoamerykańskim zadanie, jakie staje przed filozofią, to nie tylko przeformułowanie pojęcia filozofii jako dyscypliny naukowej, ale również (a może przede wszystkim) stymulowanie zmian w sferze działań społeczno-ekonomicznych i to w skali całego globu. Widać tu dążenie do przezwyciężenia postrzegania tego, co dzieje się w tej części świata, jako wydarzeń peryferyjnych, a także dążenie do równouprawnienia różnych tradycji filozoficznych w dyskursach filozoficznych [ibidem: 209]. Podsumowując słowami Fornet-Betancourta, filozofia międzykulturowa „(...) nie tylko jest antyeurocentryczna, nie tylko uwalnia filozoficzność od ograniczania do tradycji europejskiej, lecz krytykuje również jej wiązanie z jakimś centrum kulturowym” [Szulakiewicz, 2006: 140].

Również w podejściu Franza Wimmera [Wimmer, 1996] przebrzmiewają wymienione wyżej postulaty. Stawia on pytanie o to, jaką metodę uprawiania filozofii należałoby przyjąć, aby móc mówić o filozofii o zakusach uniwersalnych. Pyta również, jaka będzie rola poszczególnych tradycji w kształtowaniu tego nowego sposobu myślenia, a także rewiduje dotychczasowy sposób patrzenia na historię filozofii.

Wimmer przypomina, że współczesne filozofowanie jest zależne od uwarunkowań kulturowych oraz że filozofia powstała nie tylko w Europie, ale również w wielu innych miejscach – jeśli przyjmiemy, że podstawowe pytania filozoficzne dotyczą głównie trzech obszarów: co istnieje, jak to poznajemy, co jest słuszne, czyli innymi słowy – uznamy ontologię, epistemologię oraz etykę za centralne obszary dociekań filozoficznych. Zwraca też na to uwagę Marek Szulakiewicz pisząc: „Pojęcie «filozofia» pochodzi od Greków, lecz «sprawy» jakimi zajmuje się ona wcale nie są ograniczone do języka i kultury greckiej. Filozofia i filozofowanie rodzi się, powstaje i rozwija w pewnej sytuacji. Stąd też mamy zawsze do czynienia z kulturowym kontekstem odpowiedzi. (...) pytania są uniwersalne, a odpowiedzi są wyrazem kultur i historii” [Szulakiewicz, 2006: 143].

Mówiąc o międzykulturowym podejściu do filozofii, Wimmer poddaje refleksji cztery zagadnienia: zaczyna od omówienia ogólnego spojrzenia na historię filozofii, zwraca uwagę na związek filozofii z językiem, w jakim jest ona wyrażona, podnosi kwestię tzw. etnofilozofii oraz mówi o konsekwen-

cjach dla historiografii filozofii, jeśli zdecydujemy się na międzykulturowe podejście do tej dyscypliny.

Historia filozofii to – twierdzi Wimmer – historia opowiadana przede wszystkim przez filozofów i historyków filozofii w Europie. To przede wszystkim historia niepowtarzalnego i rozwijającego się rozumu ludzkiego, którego głównymi przedstawicielami byli – tak się akurat złożyło – biali mężczyźni ze świata zachodniego. W publikowanych dziejach historii filozofii, jeśli już pojawia się opis historii myśli chińskiej lub hinduskiej, to zwykle ogranicza się on do starożytności. Z drugiej strony, jeśli już pojawi się informacja o przedstawicielu np. myśli hinduskiej z XIX lub XX wieku, to nie jest on uważany za „autentycznego” przedstawiciela owej myśli, ponieważ w toku swojej filozoficznej edukacji podlegał wpływom zachodnim. Jednak nikt nie zakwestionuje faktu, że Heidegger nie jest filozofem europejskim tylko dlatego, że czytał pisma Lao-Tsy. W tej sytuacji filozofowie nie-zachodni są rozdarci: albo będą zachowywać się jak filozofowie zachodni i wówczas nie będą uznawani za „autentycznych reprezentantów” swoich kultur, albo też będą zachowywać się tak, jak zachowaliby się ich przodkowie, i wtedy również nie zostaną potraktowani jak „prawdziwi filozofowie”, przynajmniej nie w takim sensie, że współcześni akademicy filozofowie czuliby się zobowiązani do poważnego potraktowania ich argumentów.

Kolejny argument, jaki wytacza Wimmer, to uwaga, iż w toku edukacji z zakresu filozofii, jeśli pojawiają się wzmianki o tym, że konfucjanizm wpłynął na oświecenie, a islamska metafizyka na filozofię średniowiecza, to tylko w takim świetle, aby pokazać jak owe obce prądy wpłynęły na rozwój tej wyjątkowej tradycji myśli – myśli zachodniej, a nie jako równorzędny partner w dialogu.

Pytanie zatem, jakie się pojawia, to: jak w takich okolicznościach mają zachować się historycy filozofii? Przede wszystkim filozofia powinna zrekonstruować swoją własną ideologię, aby ustanowić egalitarną podstawę do komunikacji pomiędzy różnymi systemami filozoficznymi z różnych części naszego globu, podstawę do **komunikacji polilologicznej**. Sukces w tej materii przewiduje Wimmer tylko w sytuacji, jeśli zostanie przyjęte założenie, że wszystkie tradycje i sposoby myślenia są względem siebie epistemologicznie równoważne.

Wimmer pokazuje również prosty, praktyczny sposób, od którego można zacząć, chcąc uprawiać filozofię w ujęciu międzykulturowym: to publikowanie książek dotyczących filozofii czy to chińskiej, czy hinduskiej, nie w serii „indologia” lub w publikacjach przeznaczonych dla etnografów czy „poszukiwaczy ducha Azji”, ale w seriach dotyczących właśnie historii filozofii.

Druga kwestia poruszona przez Wimmera, to związek filozofii z językiem, w jakim jest ona wyrażona. Filozofowie nigdy nie będą mieli niczego innego niż ich słowa, aby pokazać to, o czym myślą. Słowa z określonych języków, słowa, które powstały w kręgu określonej tradycji kulturowej. A z drugiej strony, jeśli chcą oni filozofować, to chcą, by efekty tego filozofowania były ponadkulturowe, obowiązujące dla wszystkich. Czy w związku z tym możemy w ogóle mówić, że filozofia międzykulturowa jest w ogóle możliwa? Jak mamy osiągnąć transkulturowe, globalnie obowiązujące „wglądy” czy „prawdy”, skoro nasze postrzeganie świata – i równocześnie środki jego wyrażania – są z konieczności ograniczone¹. Pierwszą możliwością wyjścia z tego dylematu jest zawierzenie jednemu językowi jako wyrazicielowi myśli ludzkiej – tę drogę wybrali Hegel i Heidegger. Drugi sposób to skonstruowanie metody obowiązującej wszystkich – to z kolei propozycja Kartezjusza czy Husserla. Jasne jest jednak, że współcześnie żadne z tych rozwiązań nie znalazłoby uznania wśród wszystkich filozofów i historyków filozofii. Jako kolejną próbę rozwiązania tego dylematu Wimmer podaje ideę „dekolonizacji pojęciowej” zaproponowanej przez afrykańskiego filozofa, Kwasi Wiredu. W myśl tej koncepcji należałoby dokonać porównania pojęć (np. prawda, rzeczywistość, wiedza, osoba, przestrzeń, czas, życie, materia itp.) występujących w różnych językach, a po dokonaniu porównania przełożyć je wszystkie na nową terminologię. Jednak i ten pomysł jest skazany na niepowodzenie, ponieważ każde z owych pojęć powstaje w określonej tradycji, a nie jesteśmy w stanie stworzyć zupełnie nowej tradycji dla nowych sformułowań terminologicznych, czy też tworzyć takie sformułowania w oderwaniu od tradycji. Czy zatem wyjściem miałoby być kultywowanie poszczególnych etnicznych tradycji i nazywanie ich „filozofiami”? Wtedy maleje problem translacji i interpretacji, ale równocześnie maleje grupa odbiorców, do których owa „filozofia” jest skierowana.

Zadanie, jakie w tym punkcie staje zatem przed filozofią, jest trojaki: refleksja nad kulturowością i regionalnością każdego sposobu myślenia na każdym poziomie, poszukiwanie uniwersalnie ważnych argumentów i koncepcji oraz sprawiedliwe odnoszenie się do poszczególnych regionalnych tradycji filozoficznych.

Trzecim zagadnieniem, którym zajmuje się Wimmer, jest kwestia tzw. etnofilozofii, czyli takiego podejścia do filozofii, które wydaje się rozwiązywać dylemat pomiędzy uniwersalizmem i partykularyzmem poprzez negowanie uniwersalizmu i propagowanie podejścia „pozwólmy rozkwitnąć tysiącu kwiatom”. Jednak, zdaniem Wimmera, propozycja etnofilozofii nie rozwią-

¹ Wimmer idzie nawet krok dalej i nazywa ten rodzaj postrzegania „zaściankowym”.

zuje powyższego dylematu. Z jednej strony zrozumiałe są protesty intelektualistów z byłych kolonii wobec narzucania określonego paradygmatu myślenia przez byłych kolonizatorów, jest to naturalna reakcja przeciwko akademickim i kulturowym centrom, które ustalają standardy wiedzy i myślenia i narzucają je peryferiom. Jednak uznanie, że każda tradycja kulturowa ma prawo do wyrażenia swoich myśli i nazywanie tego wyrażania czyjąś własną filozofią prowadziłoby do sytuacji, w której „rozkwitają setki kwiatów”, różnych od siebie, prawdopodobnie pod każdym względem, co wygląda jak sytuacja wzorcowa w erze postmodernizmu, ale uniemożliwia porozumienie.

Co jest potrzebne w takiej sytuacji? Wimmer odwołuje się do możliwości argumentowania filozoficznego samego w sobie. Pojawia się tu pytanie: jakie są kryteria, metody bądź dowody i gdzie można je znaleźć, które uprawnilyby nas do stwierdzenia, że coś jest prawdziwe lub fałszywe. Wydaje się, że zdaniem większości etnofilozofów można za pomocą danego przysłowia rodem z plemienia Gikuyu obalić (filozoficzną lub jakąkolwiek inną) argumentację. Z tym naturalnie Wimmer się nie zgadza, bo czy jakiekolwiek przysłowie bądź mądrość ludowa jest w stanie podważyć teorię imperatywu kategorycznego Kanta i czy to ma być sposób, w jaki miałyby toczyć się dyskusja między różnymi tradycjami? Jakkolwiek przysłowia uczą nas czasem ostrożności, tak nie uczą nas sposobu, w jaki zdobywać wiedzę. Dylemat, jaki powstaje w związku z etnofilozofiami, jest następujący: z jednej strony – powtórzmy raz jeszcze – jest to jak najbardziej uzasadnione, aby zwracać uwagę na tradycje, które dotychczas były zaniedbywane i ignorowane. Z drugiej jednak strony, takie emancypacyjne projekty regularnie sięgają do zachodnich koncepcji i metod analizy. Zatem wrażenie, jakiemu jesteśmy poddani, jest dwójakie: jest „ten” Zachód, który niejednokrotnie był niesprawiedliwy wobec innych tradycji, ale to właśnie zachodnie konceptualizacje są nie tylko właściwe, ale wręcz konieczne dla interpretacji jakiejkolwiek tradycji myśli.

Komu i na jakiej podstawie należy przyznać rację? Chcąc odpowiedzieć na to pytanie ponownie musimy odwołać się do naszych własnych umysłów. Dalej będziemy jednak używać różnych języków, aby wyrazić nasze myśli. Każdy z tych języków ma swoje cechy szczególne, nieprzekładalne dosłownie na inne języki, żaden nie będzie najbardziej odpowiedni do wyrażenia tego, o czym myślimy. Nadal będzie toczyła się gra różnicowania i definiowania. I nigdy nie będziemy mieli pewności, że którekolwiek z naszych pojęć lepiej oddaje naturę rzeczywistości niż inne. Nie zapominajmy, że filozofowie nie dysponują innymi narzędziami niż słowa, aby pokazać to, o czym myślą, i wszystkie te słowa są i będą zakorzenione w pewnym określonym, szczególnym kulturowym otoczeniu i doświadczeniu. Filozofia międzykulturowa oznacza świa-

domość wielości i różnorodności kultur w dziejach ludzkości przy równoczesnym uniknięciu popadania w relatywizm. Takie podejście w przyszłości możemy odnaleźć na drodze współpracy, a nie separacji.

Ostatnim zagadnieniem poruszonym przez Wimmera są konsekwencje dla historiografii przyjęcia międzykulturowego podejścia do filozofii. Pierwszą z konsekwencji jest (samo-)krytyczna ocena filozofii jako profesji. Należy uznać, że jakiegokolwiek profesjonalne kształcenie filozofów, które zrównuje ogólne pojęcie „filozofia” z kulturowo uwarunkowanym pojęciem „filozofia zachodnia” lub „filozofia europejska” jest mylące (takie bowiem założenie panowało przez lata w poglądach większości filozofów Zachodu, a najdobitniejszy swój wyraz znalazło w myśli Heideggera, który uważał wyrażenie „filozofia europejska” za pleonazm [Kimmerle, 2002: 46]). Konieczną podstawą do proponowanej zmiany jest wyjściowe założenie o krytyce wszelkiego centrycznego myślenia i przekształcenie go w teorię filozofii nie-centrycznej (*non-centric philosophy*). Drugim krokiem – według Wimmera – jest stworzenie przestrzeni dla polilogu różnych tradycji. Choć pytanie, jakie tu się nasuwa, budzi jednak pewne wątpliwości, bo czy możliwa filozofia w warunkach polilogu będzie w ogóle możliwa? Trzecia propozycja odnosi się do opisywania i wyjaśniania historii filozofii – Wimmer pisze, że należy unikać obrazu historii jako jednego kontinuum. Raczej należy ustalić koncepcję wielu kontinuum (*concert continua*), które istnieją względnie niezależnie od siebie.

Do nowej historii filozofii prowadzą dwie drogi: pierwsza polega na analizie niekonsekwencji w zachodnim przedstawianiu kontinuum – tu jako przykład Wimmer podaje filozofię Kanta, która przez różnych historyków filozofii jest przedstawiana czasem w całkowicie odmienny sposób. Dla Bertranda Russella Kant to przede wszystkim ważny i wpływowy epistemolog, którego głównym osiągnięciem była „Krytyka czystego rozumu”, natomiast dla historyków z Rosyjskiej Akademii Nauk Kant był ważnym metodologiem nauki zanim zaplątał się w sprzeczności związane z rzeczywistością i doświadczeniem. Wimmer konkluduje, że każdy historyk filozofii pisze niejako swoją własną opowieść, nie ma więc jednej historii filozofii Kanta, a tym samym nie ma też jednej historii filozofii zachodniej. Względność punktów widzenia jest pierwszą lekcją, jaką pobieramy czytając historię filozofii.

Druga z dróg prowadzących do nowego podejścia do historii filozofii to zastosowanie różnych kategorii i koncepcji z tradycji nie-zachodnich i uzyskanie w ten sposób nowej historii filozofii. W tradycji zachodniej powszechnie stosuje się dychotomie typu „materializm – idealizm”, „racjonalizm – empiryzm”, „teoria – praktyka”. Motywem do tworzenia takich dychotomii jest fakt, że w zachodnich dyskusjach jest głęboko zakorzeniona zgoda co do tego,

że istnieją dwa możliwe źródła wiedzy: zmysły lub rozum (albo jakaś ich kombinacja). Natomiast filozofowie hinduscy wyróżniają sześć źródeł możliwej wiedzy. Historyk filozofii nie jest w stanie zdecydować, która z tradycji ma rację. Jego obowiązkiem jest jednak opisać i wyjaśnić filozoficznie ważne tradycje i myśli jak najbardziej sprawiedliwie i w sposób jak najbardziej zróżnicowany. Dychotomiczne podziały mogą okazać się niewystarczające, zatem dla uzyskania pełnego obrazu historii filozofii konieczna jest współpraca naukowców pochodzących z różnych tradycji kulturowych. Tylko w ten sposób można uzyskać innowacyjne formy i treści dotyczące periodyzacji, klasyfikacji i interpretacji.

Ostatnia propozycja Wimmera to rozwinięcie praktyk odpowiadania na pytania, które stawia filozofia, z uwzględnieniem możliwie wielu tradycji myśli, czyli komunikacji polilogicznej. Jako przykład podaje dyskusję dotyczącą „człowieczeństwa” (*humanity*) z centralnym punktem w postaci praw człowieka. Dyskusja prowadzona w kontekście międzykulturowym powinna odnosić się nie tylko do pojęć takich jak „humanum” lub „Menschheit”, ale również do pojęcia „muntu” w języku Bantu lub „ren” w języku chińskim i innych równie ważnych koncepcji.

Podsumowując rozważania na temat filozofii międzykulturowej warto jeszcze zwrócić uwagę na to, że od zawsze marzeniem filozofów było, aby ich poglądy miały wymiar ponadkulturowy, obowiązujący niezależnie od kulturowych i religijnych uwarunkowań. W obecnych czasach międzykulturowe podejście do filozofii staje się koniecznością, która wyrasta z bieżącej sytuacji, to już nie jest wybór, ale oczywistość.

Program międzykulturowej filozofii można streścić zasadniczo w dwóch głównych punktach: po pierwsze, należy spojrzeć na historię filozofii w świeży sposób, a po drugie, potrzeba polilogu w rozważaniu każdego pytania filozofii. Również Heinz Kimmerle stwierdza jasno, że filozofia stanie się międzykulturowa – bo jeśli nie, to nie będzie niczym innym jak akademickim zajęciem bez społecznego znaczenia [Kimmerle, 2002: 11].

Wimmer ostatecznie formułuje regułę, która ma być pomocna w międzykulturowym podejściu do filozofii: nie oczekuj, że koncepcje filozoficzne są dobrze ugruntowane, jeśli ich autorzy sięgają do źródeł jednej tylko tradycji kulturowej. Tę regułę można również sformułować w sposób pozytywny: jeśli to tylko możliwe, poszukuj transkulturowego zazębiania się filozoficznych koncepcji i teorii, ponieważ jest prawdopodobne, że dobrze ugruntowane teorie pojawiły się w więcej niż jednej tradycji kulturowej [Wimmer, 2007: 8].

Na koniec chciałabym jeszcze krótko odwołać się do obrad Komisji Gulbenkiana na rzecz Restrukturyzacji Nauk Społecznych, które odbyły się w la-

tach 1994-1995. Pytaniem, jakie postawiła sobie Komisja było, czy centralnym dylematem nauk społecznych na ówczesnym etapie rozwoju nie powinno być przewyciężenie utrwalonej struktury dyscyplin. Pod hasłem „Otwórzmy nauki społeczne” toczyła się refleksja nad stanem nauk społecznych oraz nad ich przyszłością. Warto przywołać tu myśl afrykańskiego uczonego Engelberta Mvenga, który już w 1978 roku pisał: „Zachód dziś się z nami zgadza, że droga do prawdy przebiega licznymi ścieżkami, innymi niż arystotelesowska, innymi niż tomistyczna logika czy heglowska dialektyka. Lecz same nauki społeczne i humanistyczne muszą dopiero zostać poddane dekolonizacji” [Flis, 1999: 63]. To nawoływanie do dekolonizacji było wezwaniem do przekształcenia układów władzy, które stworzyły tę szczególną formę do instytucjonalizacji nauk społecznych, jaką dzisiaj znamy. Jedną z konsekwencji prowadzonej debaty nad przyszłością nauk społecznych było żądanie takiej nauki społecznej, która byłaby bardziej „wielokulturowa” lub „międzykulturowa”. Chodziło tu z jednej strony o dopuszczenie do głosu grup dotychczas pomijanych oraz o inkorporowanie doświadczeń tych grup dla uzyskania obiektywnej wiedzy o zachodzących procesach społecznych. To wezwanie dotyczy również większej wielojęzyczności w świecie akademickim, ponieważ – jak argumentują uczestnicy debaty – „świat, w którym wszyscy badacze społeczni posiadaliby roboczą znajomość kilku głównych języków akademickich, byłby światem, w którym uprawiano by lepszą naukę społeczną” [ibidem: 92]. Przyjęcie polityki szerokiego otwarcia się na badanie i edukację z zakresu różnych kultur to postulat Komisji Gulbenkiana, który również wyznacza drogę filozofii międzykulturowej.

Bibliografia

- Esterman J. (1978), *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito.
- Flis A. (red.) (1999), *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*, Kraków.
- Fornet-Betancourt R. (2002), *An Alternative to Globalization: Theses for The Development of an Intercultural Philosophy*, (in:) L.M. Alcoff, M. Sáenz (eds.), *Latin American Perspectives on Globalization: Ethics, Politics and Alternative Visions*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kimmerle H. (2002), *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*, Hamburg.
- Škof L., *Thinking between cultures. Pragmatism, Rorty and Intercultural Philosophy*, http://www.ideasyvalores.unal.edu.co/archivos/PDF138/06_skof.pdf (z dnia 23.06.2010).
- Szulakiewicz M. (2006), *Dialog i metafizyka*, Toruń.
- Wimmer F.M. (2007), *Cultural Centrism and Intercultural Polylogues in Philosophy*, “International Review of Information Ethics”, 09, Vol. 7, <http://www.i-r-i-e.net/inhalt/007/09-wimmer.pdf> (z dnia 23.06.2010).

- Wimmer F. (1996), *Is Intercultural Philosophy a New Branch or a New Orientation in Philosophy?*, <http://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/intpheng95.pdf> (z dnia 13.06.2010).
- Wojcieszak J. (2006), *O statusie latynoamerykańskiej filozofii kultury*, (w:) Z. Rosińska, J. Michalik (red.), *Co to jest filozofia kultury?*, Warszawa.

SUMMARY**Intercultural philosophy
– a new approach to philosophy**

The article presents shortly a new approach to philosophy, namely intercultural philosophy. The author describes two views of intercultural philosophy, one presented by Raul Fornet-Betancourt, a Latin-American philosopher, and the second presented by Franz Wimmer from Vienna University. Intercultural philosophy can be briefly described in two points: first, there is a need to look at the history of philosophy in a new way, and second, each systematic philosophical question should be considered in the polylogue communication (i.e. concerning possibly many points of view from different cultural background). This new approach towards philosophy is also situated in a broader context of a general debate among social sciences that also requires an intercultural or multicultural approach in each research.

MARIOLA BADOWSKA

POLITYKA SPOŁECZNA A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo coraz bardziej różnicuje się pod względem kulturowym, etnicznym i religijnym. Stwarza to problemy towarzyszące procesom globalnym, konfliktom międzykulturowym i misjom humanitarnym, migracjom czy rozwojowi społeczności heterogenicznych kulturowo. Podobnie, jak inne subdyscypliny pedagogiki, edukacja międzykulturowa jest nauką interdyscyplinarną podejmującą wyzwania współczesności, formułującą pytania o znaczenie tych wyzwań dla rozwoju jednostek i społeczeństw.

Najważniejszym wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie społeczeństw do wzajemnego poznania, otwartości i tolerancji.

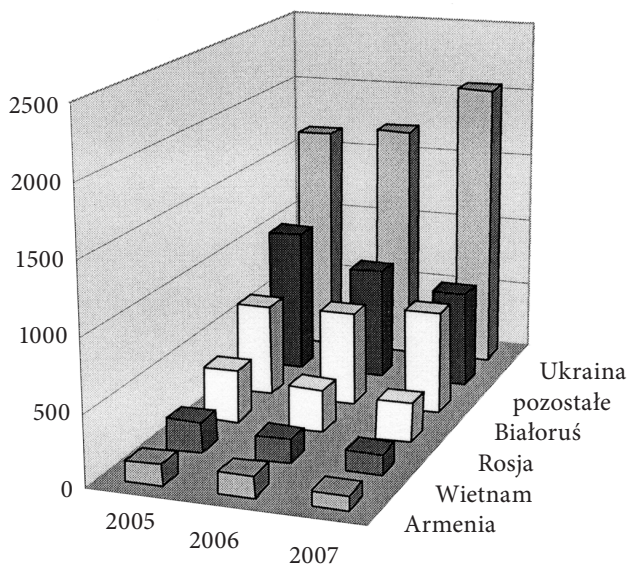
Realizując misję, jaką jest zwiększanie zdolności człowieka i zbiorowości społecznych do kompetentnej współpracy i harmonijnej koegzystencji w świecie wielu kultur, edukacja międzykulturowa podejmuje dialog z polityką społeczną. Istotę tego dialogu stanowi zjawisko wzajemnej inspiracji i współoddziaływania obu tych obszarów praktyki społecznej. Edukacja międzykulturowa stanowi zarówno środek kształtowania polityki społecznej poprzez oddziaływanie na świadomość społeczną, jak również obszar transmisji polityki w praktykę społeczną poprzez programy o charakterze oświatowym i wychowawczym. W grupie zagadnień o charakterze strategicznym mieszczą się przy tym problemy społeczne będące konsekwencją procesów migracyjnych.

Wyzwanie migracji

Wejście Polski do Unii Europejskiej stworzyło nie tylko szansę migracji dla obywateli naszego kraju, ale również otworzyło drogę dla cudzoziemców

przybywających z innych krajów oraz chcących osiedlić się i pracować w Polsce. Od kilku lat odnotowujemy powolny wzrost ilości migrantów w Polsce (wykres 1).

Wykres 1. Dynamika wzrostu liczby migrantów składających wnioski o zezwolenie na osiedlenie się na terenie Polski (według narodowości)



Źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców; <http://www.udsc.gov.pl>

Część spośród migrantów stanowią uchodźcy przyjmowani na terenie Polski na mocy zobowiązań nałożonych na nasz kraj międzynarodowymi uregulowaniami prawnymi dotyczącymi ochrony tej kategorii osób (tabela 1).

Tabela 1. Liczba i obywatelstwa osób ubiegających się o status uchodźcy w roku 2007

Cudzoziemcy, którzy za pośrednictwem komendantów Placówek Straży Granicznej lub Komendanta Nadwiślańskiego Oddziału Straży Granicznej złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy w 2007 roku		
Obywatelstwo	Liczba złożonych wniosków	Liczba osób
Afganistan	10	10
Algieria	12	12
Angola	4	4
Armenia	37	43
Azerbejdżan	8	8
B.J. Republika Macedonii	1	1
Bangladesz	30	30
Bez obywatelstwa	19	19
Bhutan	3	3
Białoruś	68	83
Burkina Faso	1	1
Burundi	3	3
Chiny	22	22
Egipt	6	6
Erytrea	3	3
Etiopia	5	6
Gambia	2	2
Ghana	3	3
Gruzja	27	31
Gwinea	7	7
Gwinea Równikowa	2	2
Indie	48	48
Irak	24	28
Iran	2	4
Jordania	1	1
Kamerun	16	16
Kazachstan	7	12
Kenia	1	1
Kirgistan	13	21
Kolumbia	2	2

Kongo	5	5
Kongo, Demokratyczna Republika	8	8
Korea Północna	2	2
Liberia	2	2
Litwa	2	5
Łotwa	2	2
Mali	3	3
Mołdawa	11	13
Mongolia	10	12
Myanmar	1	1
Nepal	11	12
Nieokreślone	2	2
Nigeria	21	21
Pakistan	59	61
Rosja	3829	9239
Senegal	6	6
Serbia	2	2
Serbia i Czarnogóra	1	1
Sierra Leone	2	2
Somalia	5	9
Sri Lanka	55	57
Sudan	4	4
Syria	6	6
Tadżykistan	1	1
Togo	2	2
Tunezja	2	2
Turcja	11	12
Uganda	4	4
Ukraina	42	55
Uzbekistan	6	6
Wenezuela	2	2
Wietnam	48	48
Zachodni Brzeg i Strefa Gazy	9	9
Ogółem:	4563	10048

Źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców; <http://www.udsc.gov.pl>

Pojawianie się w Polsce kolejnych grup migrantów oraz ich zróżnicowanie kulturowe stwarzają nowe wyzwania dla polityki społecznej naszego państwa, działalności polskich służb społecznych, a także systemu oświatowego mającego zarówno wspomagać integrację migrantów, jak i przygotowywać społeczeństwo polskie do ich przyjęcia.

Coraz większa liczba cudzoziemców osiedlająca się w naszym kraju, powoduje powolne przeobrażanie się naszego społeczeństwa z monokulturowego w wielokulturowe, wzmagając potrzebę realizacji edukacji międzykulturowej, której celem jest kształtowanie kultury pokoju, tolerancji i zaufania, rozwijanie umiejętności funkcjonowania w przestrzeni wielokulturowej oraz łagodzenie problemów wielokulturowości i współistnienia odmiennych wartości w obrębie jednego państwa [Nikitorowicz 2009].

Odpowiedzią na potrzeby kształtowania kompetencji i świadomości społeczeństwa polskiego jest coraz mocniej akcentowana kwestia integracji i zaspokajania potrzeb cudzoziemców obejmująca zapewnienie warunków zapobiegających ich marginalizacji i wykluczeniu, umożliwiających uczestnictwo społeczne oraz efektywne funkcjonowanie w naszym społeczeństwie. Realizacja tych zobowiązań uzależniona jest od dostosowania do pojawiających się problemów i zobowiązań treści polityki migracyjnej, społecznej i oświatowej. Przemiany, o których mowa, są przy tym stymulowane akcesją unijną oraz wynikającymi z tej akcesji dyrektywami o charakterze ponadnarodowym.

Polska polityka społeczna wobec migrantów

Polityka prowadzona wobec migracji i cudzoziemców zawiera trzy filary: gospodarczy, społeczny i prawny.

Pierwszy filar jest najbardziej widoczny i pokazuje zbieżność pomiędzy poziomem rozwoju gospodarczego a imigracją. Filar społeczny jest związany ze znajomością języka i kultury danego kraju co bezpośrednio wpływa na kontakty ze społeczeństwem przyjmującym. Prawny wymaga wprowadzenia przepisów regulujących prawa i obowiązki przysługujące cudzoziemcom zamieszkującym dane państwo [Czerniejewska 2008].

W ostatnich latach w Polsce wprowadzono wiele aktów prawnych dotyczących cudzoziemców. Wśród najważniejszych należy wymienić „Ustawę o cudzoziemcach” [2003], „Ustawę o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej” [2003], „Ustawę o zasadach i warunkach wjazdu i pobytu obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej oraz członków ich rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej” [2002]. Również w Konstytucji

tucji RP, a także innych aktach prawnych, w tym międzynarodowych, znaleźć możemy przepisy dotyczące praw przysługujących migrantom. Mamy wiele dyrektyw unijnych dotyczących imigrantów m.in. Dyrektywa Wspólnotowa 2000/43/WE z 2000 roku wprowadzająca zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego oraz Dyrektywa Rady Europy 2003/109/EC z 2003 roku regulująca status obywateli państw trzecich. Wspomniałam tylko kilka źródeł prawnych i zdaję sobie sprawę, że nie wyczerpuję ich katalogu.

W 2007 roku Rada Unii Europejskiej ustanowiła Europejski Fundusz na rzecz integracji obywateli państw trzecich, którego głównym celem jest wspieranie państw członkowskich w realizacji programów integracyjnych umożliwiających obywatelom państw trzecich uzyskanie prawa pobytu i łatwiejszej integracji ze społeczeństwami unijnymi [Szelewa 2010]. W związku z tym państwo polskie nie musi samo ponosić kosztów związanych z integracją cudzoziemców.

Wśród cudzoziemców przebywających w Polsce, ze względu na okoliczności migracji możemy wyodrębnić co najmniej dwie kategorie; uchodźców i imigrantów, obie kategorie pomimo wspólnoty doświadczenia, jakim jest migracja oraz konieczność adaptacji w kulturowo i językowo odmiennym środowisku, różnią się statusem prawnym oraz specyfiką i nasileniem potrzeb związanych z problemami o charakterze zdrowotnym i emocjonalnym [Błęszyńska 2009].

Według prawa międzynarodowego, najbardziej uprzywilejowaną grupą wśród imigrantów są uchodźcy, jako grupa najbardziej potrzebująca opieki ze strony państwa [ibidem].

Wobec tej grupy migrantów realizowane są Indywidualne Programy Integracji, które mają ułatwić cudzoziemcom adaptację w nowych warunkach. Główne założenia programu obejmują przygotowanie migranta do samodzielnego życia w naszym kraju. Pomoc państwa polega na zapewnieniu bezpieczeństwa socjalnego (zakwaterowanie, świadczenia pieniężne, opieka lekarska, prawne i psychologiczne wsparcie), a po przystąpieniu do programu pomoc w nauce języka polskiego oraz działania z zakresu edukacji zawodowej. Indywidualny Program Integracji trwa 1 rok.

Efektywność programu jest jednak niewielka ze względu na to, że bardzo wielu uchodźców (około 40%) decyduje się na przerwanie programu i wyjazd z naszego kraju w poszukiwaniu lepszych warunków. Natomiast ci, którzy kończą ten roczny program nie znają języka polskiego w wystarczającym stopniu, aby móc swobodnie porozumiewać się, nie mogą znaleźć pracy i mieszkania, chociaż w założeniu powinni być przygotowani do uczestnictwa w życiu społecznym [Frelak, Klaus 2007].

Polski Program Integracyjny jest krytycznie oceniany jako mało motywujący beneficjenta, realizowany w sposób jednakowy dla wszystkich, nie uwzględnia indywidualnej sytuacji uchodźcy i jego rodziny dotyczącej stanu zdrowia, wykształcenia, przygotowania zawodowego [ibidem].

Według raportu Witolda Klausa polskie urzędy nie są przygotowane do przyjmowania migrantów, chociaż w ostatnich latach sytuacja powoli się poprawia, zwłaszcza w rejonach, gdzie zamieszkuje coraz więcej migrantów (Mazowieckie, Podlaskie, Lubelskie). W tych regionach prowadzone są szkolenia dla pracowników, które mają przygotować do pracy z migrantami¹. Urzędnicy często nie rozumieją sytuacji uchodźców, ich odmienności kulturowej, przyczyn wyjazdu ze swojego kraju. W ich mentalności cudzoziemiec przyjeżdżający do naszego kraju powinien znać język polski, bo „w Polsce mówimy po polsku” i jeżeli chce tu mieszkać to powinien się do nas dostosować. W urzędach, w których migranci stanowią znikomy procent klientów nie ma żadnych szkoleń dla pracowników, działają oni intuicyjnie lub poszerzają swoją wiedzę indywidualnie [Klaus (red.), 2009].

Rozwiązania prawne przyjmowane w polskim parlamencie w przeciwieństwie do większości państw europejskich, wynikają głównie z obowiązku implementacji dyrektyw unijnych, natomiast brakuje pomysłu na wykorzystywanie potencjału migrantów, nie stworzono strategii rozwoju migracji, ponieważ wielu uważa, że nie ma takiej potrzeby [Weinar 2005]. Według Krystyny Iglickiej w polskiej polityce zagranicznej wciąż funkcjonuje doktryna oparta na lęku przed napływem obcych i przemożnej chęci ochrony homogeniczności etnicznej i kulturowej Polski [Iglicka 2007].

Główne działania państwa polegają na wsparciu finansowym (Informacja dotycząca indywidualnych programów integracji strona Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej²) za mało uwagi zwraca się na działania integracyjne wobec imigrantów dotyczące wsparcia zwłaszcza w początkowej fazie integracji umożliwiające m.in. działania edukacyjne, zmianę kwalifikacji zawodowych umożliwiających podjęcie pracy zarobkowej i usamodzielnienia się.

W Polsce podstawową barierą integracji migrantów jest brak lokali komunalnych i niedrogich mieszkań do wynajęcia. Ponadto wielu fachowców opowiada się [Iglicka 2007, Klaus, Frelak, 2007] za wydłużeniem realizacji czasu trwania Programów Integracyjnych do 2-3 lat. Czas trwania powinien zależeć od indywidualnych potrzeb uchodźcy. Nie należy stosować głównie pomocy

¹ Urzędy pracujące z migrantami to m.in. Urząd ds. Cudzoziemców, Urzędy Wojewódzkie – Wydziały Cudzoziemców, Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie.

² Strona Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej – <http://www.mpr.gov.pl/index.php?gid=1327>

finansowej, bo jak wiadomo, taka pomoc na dłużej uzależnia beneficjenta. Należy podejmować działania aktywizujące, tak, aby jak najszybciej mógł stać się samodzielny.

Źle oceniana jest także współpraca pomiędzy instytucjami odpowiedzialnymi za integrację uchodźców, chociaż pojawiają się pozytywne zmiany, zwłaszcza w przypadku funkcjonowania Wydziału Spraw Cudzoziemców Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego, który przyjmuje największą liczbę cudzoziemców wnioskujących o status uchodźcy.

Brakuje odpowiednio przygotowanych kadr. W wielu PCPR (Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie) liczba podopiecznych przypadających na pracownika jest zbyt duża [Frelak, Klaus 2007]. Pracownicy nie znają procedur obowiązujących w innych instytucjach zaangażowanych w pracę z uchodźcami [Błęszyńska 2009].

Departament ds. Uchodźców cechuje wysoka fluktuacja pracowników oraz małe doświadczenie zawodowe. Najczęściej są to osoby młode, dla których jest to pierwsza praca. Pomimo znacznego wzrostu liczby osób zatrudnionych, również w tym urzędzie pracownicy obsługują więcej klientów niż powinni, co stwarza atmosferę pracy pod presją terminów wydawania decyzji [Ryabinska 2009].

Znajomość języka kraju, w którym imigrant przebywa ma ogromne znaczenie w procesie adaptacji kulturowej i jest przepustką do kolejnych etapów integracji społecznej dotyczącej zwłaszcza możliwości podjęcia zatrudnienia. Dyrektywy unijne podkreślają rolę systemu oświatowego w procesach integracji uchodźców i imigrantów oraz zapobiegania zjawiskom dyskryminacji i wykluczenia społecznego. We wszystkich krajach unijnych [Todorovska-Sokolovska 2010] prowadzona nauka języka kraju przyjmującego realizowana jest według odpowiedniego modelu. Rozróżniamy dwa modele nauczania języka: integracyjny i separacyjny. W Polsce funkcjonuje model integracyjny, co oznacza, że dzieci cudzoziemców mają obowiązek uczestniczyć w normalnych zajęciach szkolnych niezależnie od stopnia znajomości języka polskiego, a dodatkowe zajęcia są realizowane poza lekcjami. Dodatkowa nauka języka jest bezpłatna i może trwać nie dłużej niż 12 miesięcy.

Obecność cudzoziemców w szkole przyczynia się do wzrastającego zróżnicowania kulturowej specyfiki uczniów, pojawiają się nowe problemy w szkole oraz wzrasta poczucie bezradności i niekompetencji nauczycieli, a zarazem świadomość potrzeb związanych z dostosowywaniem pracy szkoły do nowych warunków [Błęszyńska 2009].

Poszczególne państwa europejskie mają odmienne podejście do nauki języka i kultury kraju pochodzenia dzieci imigrantów³. W niektórych krajach UE na przykład Irlandii, Finlandii, Hiszpanii, Holandii, Portugalii, Włoszech szkoły zatrudniają konsultantów/mediatorów społeczno-kulturowych zajmujących się pokonywaniem trudności i nieporozumień pojawiających się z powodu różnic językowych, kulturowych i społecznych. W polskim systemie edukacji również wprowadzono stanowisko asystenta nauczyciela, którego zadaniem ma być pomoc dziecku w porozumieniu i pokonywaniu trudności związanych z różnicami międzykulturowymi i językowymi w relacjach pomiędzy uczniami, nauczycielami a rodzicami-imigrantami [Todorovska-Sokolovska 2010].

Problemem są jednak nie tyle formalno-prawne rozwiązania dotyczące kształcenia, co bariery postaw społecznych [Szelewa 2010]. Często odnotowuje się brak wsparcia i nieprzyjazne praktyki względem uczniów cudzoziemców. Chociaż formalnie istnieje system monitorowania praktyk dyskryminacyjnych w szkołach oraz monitorowania wyników nauki dla dzieci imigrantów, to jednak niewiele krajów go stosuje. Utrudnia to realizację polityki edukacyjnej wobec imigrantów. Przede wszystkim niezbędna jest realizacja edukacji międzykulturowej, która jest sposobem na wzajemne poznanie, zrozumienie i akceptację. Nie chodzi tutaj tylko o nauczanie o różnych kulturach, a zwiększanie wiedzy i świadomości społecznej na temat odmienności kulturowych i etnicznych w celu zapobiegania nieuzasadnionym uprzedzeniom i wrogiemu nastawienia wobec obcych [Nikitorowicz 2009, Firlit-Fesnak 2007].

Szczególne miejsce działań wspomagających wchodzenie migrantów na rynek pracy

Szczególną rolę w procesach społecznej integracji migrantów odgrywają działania wspomagające wejście tych osób na rynek pracy. Kwestia ta jest podejmowana m.in. przez Komisję Europejską (Komunikat Komisji Europejskiej 2006) zwracającą uwagę na potrzebę wprowadzenia ułatwień w dostępie do rynku pracy określonych kategorii imigrantów m.in. poprzez stworzenie

³ 1) W szkołach Austrii, Finlandii, Szwecji uczniowie mogą wybrać język ojczysty jako przedmiot fakultatywny w ramach edukacji obowiązkowej. 2) W zależności od rozwiązań prawnych w poszczególnych krajach określa się minimalną liczbę uczniów niezbędną do realizacji zajęć, na przykład w Finlandii – 4, w Austrii – 12, w Polsce – 15. 3) W Belgii realizowane są projekty nauczania 20-50% przedmiotów w języku ojczystym i sukcesywnie zastępowane nauczaniem w języku kraju przyjmującego. 4) W niektórych krajach unijnych nauka języka ojczystego nie jest priorytetem edukacyjnym – Wielka Brytania, Dania, Portugalia, Holandia, Grecja.

Portalu Imigracyjnego, Europejskiego Portalu Mobilności Zawodowej, centrów migracyjnych, które mają zajmować się promocją zatrudnienia i doradztwem zawodowym [Iglicka 2007].

W naszym kraju polityka zatrudnienia migrantów realizowana jest w ogólnym kontekście rynku pracy w Polsce. Wstąpienie Polski do UE pobudziło przy tym istotne zmiany w polityce społecznej dotyczącej owego rynku. Zgodnie z zasadami obowiązującymi w Zjednoczonej Europie wszyscy obywatele państw członkowskich mają prawo do swobodnego przemieszczania się i podejmowania pracy oraz osiedlania się w państwach członkowskich. Od kilku lat obserwujemy przy tym dynamiczną emigrację zarobkową Polaków powodującą (mimo utrzymującego się wysokiego poziomu bezrobocia)⁴ powstawanie nisz niedoboru na polskim rynku pracy [Kaczmarczyk 2008].

Równocześnie, polski rynek pracy nie notuje radykalnego wzrostu liczby pracowników napływających z innych państw. Corocznie wydawane jest około 20 tysięcy zezwoleń na pracę, z czego prawie połowa w województwie mazowieckim⁵. Jednak z roku na rok Polska staje się krajem emigracyjno-imigracyjnym, które jest atrakcyjnym miejscem zatrudnienia, zwłaszcza dla Ukraińców i Białorusinów [Korczyńska-Winiarczyk, Duszczek, 2005].

Prowadzone badania wykazują, że w Polsce wykształcił się dwusegmentowy rynek pracy cudzoziemców, charakteryzujący się m.in. niewielką skalą legalnego zatrudnienia i równocześnie wielokrotnie większym nielegalnym zatrudnieniem. Legalnie zatrudnieni są przede wszystkim właściciele lub współwłaściciele firm, specjaliści zatrudnieni w związku z napływem inwestycji zagranicznych i obcego kapitału oraz studenci i współmałżonkowie polskich obywateli [Gmaj 2005].

Pracownicy nielegalni (przeważają Ukraińcy i Białorusini) to przede wszystkim robotnicy sezonowi, wykonujący najczęściej pracę w budownictwie i rolnictwie, którzy zwykle legitymują się legalnym pobytem, co powoduje, że nie łamią przepisów imigracyjnych, a przepisy o zatrudnieniu cudzoziemców [Korczyńska-Winiarczyk, Duszczek, 2005].

Drugą grupę stanowią osoby przebywające w Polsce nielegalnie, które są zatrudniane do prac domowych lub opieki nad osobami niepełnosprawnymi i starszymi to głównie obywatele byłych republik radzieckich. Kolejną grupę stanowią imigranci, podejmujący krótkotrwałe zatrudnienie w polskich filiach firm zagranicznych bez konieczności dopełnienia formalności wynikających

⁴ Dane ze stycznia 2010 – 12,7%, źródło: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej <http://www.mpips.gov.pl/index.php7gid-1047>).

⁵ Źródło: dane Departamentu Migracji MIPS.

z polskiego prawa. W tej grupie przeważają obywatele USA, Japonii oraz krajów członkowskich UE. Ponadto w grupie pracowników zatrudnianych nielegalnie występują obywatele państw azjatyckich, którzy pracują w przedsiębiorstwach rodzinnych głównie w handlu i gastronomii.

Pomimo że skala zatrudnienia cudzoziemców w Polsce nie wpływa jeszcze w bardzo znaczący sposób na rynek pracy, to daje się zauważyć kształtowanie się pewnej specjalizacji cudzoziemców, którzy wypełniają niszę na rynku spowodowaną emigracją zarobkową Polaków. Polska powoli staje się coraz bardziej atrakcyjnym rynkiem pracy dla obywateli UE jak i mieszkańców krajów trzecich, chociaż wielu z nich tak jak migranci z byłych republik radzieckich, może traktować nasz kraj jako etap przejściowy, umożliwiający szukanie pracy w innych krajach unijnych. Polityka migracyjna w Polsce powinna rozwijać się w kierunku zwiększenia atrakcyjności regionu – kraju przyjmującego legalnych migrantów, przy jednoczesnej walce z nielegalną migracją.

Wprowadzanie migrantów na rynek pracy zawsze dokonuje się w określonych warunkach gospodarczych. W kontekście gospodarczego boomu przebiega ono na ogół harmonijnie i przy aprobachie większości zbiorowości społecznej. W warunkach narastających problemów ekonomicznych, bezrobocia i redukowania wydatków na cele socjalne pobudza natomiast współzawodnictwo grupowe, narastanie uprzedzeń i wzajemnej niechęci, etnonacjonalizmy i konflikty między grupowe. Mając na uwadze powyższe, nie sposób rozłączać politykę zatrudniania migrantów od oddziaływań zwalczających przejawy rasizmu i uprzedzeń etnicznych, jak również kształtujących gotowość i umiejętność pracy w zespołach o złożonej kompozycji etnicznej i kulturowej.

Problematyka świadomości społecznej

Edukacja międzykulturowa umożliwia wzajemne poznanie, zrozumienie, akceptację, łagodzenie konfliktów w codziennym życiu. W niektórych krajach unijnych edukacja międzykulturowa jest priorytetem edukacyjnym. W Polsce również w ostatnim dziesięcioleciu wiele się mówi na ten temat, ale wciąż traktowana jest w sposób drugorzędny i niewprowadzana na szeroką skalę [Czerniejewska 2008].

Największym problemem jest stan świadomości społecznej i wiedzy na temat odmienności kulturowych i etnicznych, łączący się często z nieuzasadnionym uprzedzeniem, wrogim nastawieniem lub obawą przed tymi grupami. Kiedy w danym rejonie zamieszkują nowi „obcy” pojawiają się obawy o wzrost bezrobocia oraz domniemanie wzrostu przestępczości. Wielu Polaków ma

zdanie, że należy udzielać pomocy cudzoziemcom, ale doraźnej, krótkotrwałej umożliwiającej „przeczekanie” trudnej sytuacji w kraju rodzinnym, a następnie odesłanie ich do kraju pochodzenia [Firlit-Fesnak 2006].

Brak systemowych rozwiązań może być również spowodowane podejściem samych imigrantów, którzy w większości traktują Polskę jako kraj tranzytowy, do którego wjazd daje im możliwość dalszego przemieszczania się po strefie Schengen. Stwarza to ogromne problemy, m.in. w prowadzeniu prac mających na celu diagnozę i monitorowanie sytuacji dzieci obcokrajowców pobierających naukę w polskich szkołach oraz realizację zadań edukacyjnych.

Ale w kontekście globalizacji i natężonych procesów migracyjnych możemy przewidywać, że wcześniej czy później będzie zmieniał się model migracji w Polsce, od migracji tranzytowej i niepełnej do długoterminowej i osiedleńczej. Dlatego już dzisiaj nabiera znaczenia kwestia integracji imigrantów. To bardzo trudne zadanie, jak pokazują doświadczenia innych krajów europejskich, pomimo wielu badań i dyskusji, nie udało się tam wypracować satysfakcjonującej teorii integracyjnej [Grzymała-Kazłowska (red.), 2008].

Uczmy się na doświadczeniach innych państw, ale twórzmy własną politykę migracyjną, ponieważ jako jeden z niewielu krajów Unii jesteśmy krajem o wyraźnej przewadze emigracji nad imigracją. Postuluje się stosowanie polityki wielokulturowości, która będzie dostrzegać i akceptować różnice oraz troszczyć się o odmiennność kulturową, ale do jej realizacji potrzeba zaangażowania całego społeczeństwa. To oznacza, że Polacy powinni poszerzać wiedzę o kulturach i religiach grup etnicznych i narodowych zamieszkujących nasz kraj, nawiązywać dialog międzykulturowy, aby zapobiegać ewentualnym konfliktom i sporom.

Podsumowanie

Obecnie mamy już wypracowane niezbędne przepisy dotyczące integracji cudzoziemców w Polsce, ale to nie gwarantuje procesu integracyjnego. Ten sukces uzależniony jest od wielu czynników. Największe znaczenie ma tutaj czynnik ludzki. Mamy przepisy, ale często nie są stosowane w praktyce. W niektórych rejonach problem migracji jest na tyle marginalny, że wiele osób nie ma styczności z cudzoziemcem, czy to formalnie (w urzędzie, w szkole, w pracy) czy nieformalnie w życiu codziennym. Nasze państwo przyznaje wiele uprawnień cudzoziemcom, ale nie realizuje ich najważniejszych potrzeb, takich jak: zapewnienie mieszkania, kwestii bezrobocia, integracji językowej i kulturowej. To powoduje, że cudzoziemiec przyjeżdżający do naszego kraju

z zamiarem osiedlenia się, musi wykazać się nieprawdopodobną determinacją i liczyć głównie na pomoc innych obcych.

Jednym z najważniejszych zadań współczesnej polityki społecznej jest wspomaganie procesów integracji społecznej.

W moim przekonaniu najważniejszym czynnikiem wpływającym na przebieg procesu integracji jest tworzenie dobrej atmosfery w społeczeństwie przyjmującym sprzyjającej cudzoziemcom, zwłaszcza wśród urzędników różnych szczebli, z którymi migranci zazwyczaj mają pierwsze kontakty w obcym kraju. Obcokrajowcy nie mogą czuć się u nas niechciani i traktowani jak zło konieczne. Migracje cudzoziemców do Polski to szansa i wyzwanie. Sposób rozwiązywania problemu napływu obcych do naszego kraju będzie miał ogromne znaczenie, czy staniemy się otwartym i wielokulturowym społeczeństwem, w którym jednostki mieszkające obok siebie będą nawzajem czerpać wiedzę i wzbogacać swoją osobowość, czy pojawią się problemy.

Procesu napływu obywateli innych państw poszukujących w Polsce bezpieczeństwa lub lepszych warunków życia nie da się zatrzymać.

Wypracowanie efektywnego modelu edukacji międzykulturowej zawierającego zasady poszanowania odmienności, pozwoli społeczeństwu poznać mentalność i kulturę innych narodów, a osobom przybywającym do naszego kraju ułatwi przystosowanie się do nowych warunków życia i odnalezienie miejsca w nowym środowisku, aby móc godnie żyć.

Niezbędne jest wypracowanie wspólnej polityki integracyjnej i edukacyjnej. Aby to realizować należy diagnozować potrzeby, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych społeczeństwa przyjmującego i imigrantów.

Priorytetem jest wprowadzenie edukacji międzykulturowej tj. tworzenie i realizacja odpowiednich programów edukacyjnych oraz animacji społeczno-kulturalnej, a także odpowiedni monitoring i ewaluacja dotyczące ich realizacji.

Bibliografia

- Błęszyńska K. (2009) , *Raport z badań: Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa.
- Czerniejewska I. (2008), *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Wojciecha J. Burszty, Poznań.
- Frelak J., Klaus W. (2007), *Integracja uchodźców w Polsce. Rekomendacje i dobre praktyki*, Warszawa.
- Firlit-Fesnak G. (2006), *Spółeczność lokalna wobec inicjatywy utworzenia ośrodka dla uchodźców*, (w:) G. Firlit-Fesnak, Ł. Łotocki (red.), *Spółeczność i instytucje lokalne wobec inicjatywy utworzenia ośrodka dla uchodźców*, Projekt @lterCamp, Warszawa, seria „Raporty Migracyjne”, nr 7.

- Gmaj K. (2005), *Imigranci na polskim rynku pracy w świetle opinii pracodawców*, „Raporty i Analizy”, nr 3.
- Grzymała-Kazłowska A. (red.) (2008), *Między wielością a jednością. Integracja odmiennych grup i kategorii migrantów w Polsce*, Warszawa.
- Iglicka K. (2007), *Kierunki rozwoju polskiej polityki migracyjnej w ramach obszaru legalnej migracji pracowniczej na lata 2007-2012*, „Raporty i Analizy”, nr 1.
- Kaczmarczyk P. (2008), *Cudzoziemscy pracownicy w Polsce – skala, struktura, znaczenie dla polskiego rynku pracy*, (w:) P. Kaczmarczyk, M. Okólski (red.), *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczenia bezrobocia*, Warszawa.
- Klaus W. (red.) (2009), *Ewaluacja funkcjonowania Wydziału Spraw Cudzoziemców Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego*, Warszawa.
- Korczyńska-Winiarczyk J., Duszczyk M. (2005), *Zapotrzebowanie na pracę cudzoziemców w Polsce. Próba analizy i wniosków dla polityki migracyjnej*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Ryabinska N. (2009), *Praca Wydziału Spraw Cudzoziemców w oczach urzędników*, (w:) W. Klaus (red.), *Ewaluacja funkcjonowania Wydziału Spraw Cudzoziemców Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego*, Warszawa.
- Szelewa D. (2010), *Integracja a Polityka Edukacyjna*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, „Raporty i Analizy”, seria „Integracja”.
- Todorovska-Sokolovska V. (2010), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach UE*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Spraw Publicznych, materiały udostępnione na seminarium zorganizowanym przez Instytut Spraw Publicznych w dniu 29.03.2010 pt. *Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce*.
- Weinar A. (2005), *Polityka migracyjna Polski w latach 1990-2003 – próba podsumowania*, „Raporty i Analizy” nr 10.
- Dyrektywa 2003/9/WE z 27.01.2003 r. w sprawie minimalnych standardów dotyczących przyjmowania osób ubiegających się o azyl.
- Dyrektywa Wspólnotowa 2000/43/WE z 29.06.2000 roku wprowadzająca zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego.
- Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25.11.2003 roku dotycząca statusu obywateli państw trzecich.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2002 r. o zasadach i warunkach wjazdu i pobytu obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej oraz członków ich rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, póź. 2572, z pn. zmianami)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek.

summary**Social policy and intercultural education**

Modern society is becoming more differentiated in cultural, ethnic and religious terms.

The emergence of new groups in Poland, migrants and their cultural diversity pose new challenges for social policy and intercultural education, which will take the dialogue with social policy. It is necessary to develop a common integration policy and education. Responding to the needs of development of competence and awareness of Polish society, the issue of integration and meeting the needs of foreigners, including providing conditions to prevent their marginalization and exclusion, social inclusion and enable the effective functioning of our society, is increasingly stressed. The implementation of these commitments is dependent on adaptation to emerging problems and liabilities connected with migration policy as well as social and educational ones.

Migration and foreign policy has three pillars: economic, social and legal. Currently, we have developed necessary provisions for integration of foreigners in Poland, but it does not guarantee the integration process.

The biggest problem is the state of awareness and knowledge about cultural and ethnic diversity. Poles should raise awareness about cultures and religions, ethnic and national groups living in our country, make intercultural dialogue in order to prevent possible conflicts and disputes.

One of the most important tasks of the contemporary social policy is to support the processes of social integration.

The priority is the introduction of intercultural education and appropriate monitoring and evaluation of its implementation.

ALICJA JOANNA SIEGIEŃ-MATYJEWICZ
UNIwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

PRAWO DO DWUJĘZYCZNOŚCI – ZGODA CZY KONFLIKT? RAPORT Z BADAŃ DOTYCZĄCYCH DWUJĘZYCZNOŚCI OSÓB POCHODZENIA BIAŁORUSKIEGO ZAMIESZKUJĄCYCH TERENY WSCHODNIEGO PODLASIA

Wstęp

Analizując dzieje Polski zauważamy, iż mniejszości narodowe rzadko były obiektem zainteresowań polityków, praktycznie nie istniały także w świadomości społeczeństwa. Dopiero w sierpniu 1989 roku zwrócono uwagę na ich sytuację i powołano sejmową Komisję Mniejszości Narodowych i Etnicznych, która zajęła się kwestią ochrony praw mniejszości na forum Sejmu [Jagiello, 1997: 15; Wierzycka, Hołuszko, 1993]. Również w tym samym roku Ministerstwo Spraw Wewnętrznych przekazało sprawy mniejszości narodowych do Ministerstwa Kultury i Sztuki [Berdychowska, 1995: 3]. Programy niemal wszystkich partii politycznych obecnych w Sejmie od 1989 roku popierały potrzebę uznania przedstawicieli mniejszości za równoprawnych obywateli państwa polskiego oraz zachowania ich tożsamości narodowej poprzez przyznanie im praw oświatowych, kulturalnych i wsparcie finansowe. Znalazło to odzwierciedlenie w zapisie konstytucyjnym dotyczącym ochrony mniejszości narodowych i etnicznych (art. 35 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku) oraz przyjęciu gwarancji ich praw w ustawach dotyczących oświaty, kultury, mediów i środków masowego przekazu, ordynacji wyborczej do Sejmu itp. [zob. szerzej: Chałupczak, Browarek, 1998; Janusz, 1992; Łodziński, 1998; Malicka, 2004: 120-165; Mironowicz, 1998; idem, 2000]. Spory i ogromne emocje budziła natomiast ustawa o ochronie mniejszości narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym, która miała uściślić postanowienia zapisu konstytucyjnego w takich obszarach, jak: zdefiniowanie pojęć „mniejszość narodowa” i „mniejszość etniczna”, uregulowanie kwestii związanych z zachowaniem i rozwojem tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego, realizacja zasady równego traktowania osób bez względu na pochodzenie etniczne, określenie zadań i kom-

petencji organów administracji rządowej oraz samorządu terytorialnego w zakresie spraw dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych.

Prawo do dwujęzyczności

Z punktu widzenia mniejszości narodowych, prawo do dwujęzyczności jest jedną z najważniejszych metod podtrzymania własnej tożsamości oraz podkreślenia swojej odrębności narodowej na płaszczyźnie publicznej.

Do 1989 roku, w ustawodawstwie polskim, oprócz praw oświatowych, nie istniały regulacje dotyczące praw językowych mniejszości narodowych. Jedynie w okresie międzywojennym osoby należące do mniejszości narodowych posiadały znaczne uprawnienia językowe. W różnorodnych urzędach można było posługiwać się takimi językami, jak białoruski, ukraiński, niemiecki oraz litewski [Ogonowski, 2000: 150-170]. Natomiast obecnie, prawa językowe mniejszości narodowych są umiarkowanie rozwinięte. Artykuł 27 Konstytucji stanowi, że językiem urzędowym w Polsce jest język polski, ale przepis ten „nie narusza praw mniejszości narodowych wynikających z ratyfikowanych umów międzynarodowych”¹. Podobne treści zawiera ustawa o języku polskim z 7 października 1999 roku, której artykuł 2 ust. 2 mówi, że nie narusza ona praw mniejszości narodowych i grup etnicznych². Zdaniem niektórych prawników, przytoczony artykuł konstytucyjny został nieprawidłowo skonstruowany i jest niezbyt czytelny [Trzciński, 1999: 50-52]. Nie nadaje on mniejszościom narodowym i grupom etnicznym wymienionych uprawnień językowych [Boć (red.), 1998: 64] oraz nie oznacza odejścia od reguły, iż językiem urzędowym w Polsce jest język polski.

Bezsporna jest natomiast kwestia zapisu imion i nazwisk w języku ojczystym mniejszości narodowych. Artykuł 7 ustawy z 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym stanowi, że członkowie mniejszości mają prawo do używania oraz pisowni swoich imion i nazwisk zgodnie z zasadami pisowni języka ojczystego³. Natomiast zgodnie z ustawą z 1990 roku o podziale zadań pomiędzy organami gminy i administracji rządowej, do obowiązków rejonowych organów administracji państwowej należy orzekanie „w sprawach zmiany imion i nazwisk oraz dostosowania pisowni imion i nazwisk do zasad pisowni polskiej, zgodnie z fonetycznym brzemie-

¹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2.04.1997 r., rozdz. I, s. 7.*

² Dz. U. 1999, nr 90, poz. 999.

³ Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141.

niem, a także ustalenie brzmienia oraz pisowni imion i nazwisk⁴. Osobom, którym przymusowo zmieniono imię i nazwisko po 1945 roku, pragnącym obecnie wrócić do poprzedniego ich brzmienia, nie pobiera się opłat za wydawanie nowych dokumentów tożsamości⁵.

Kontrowersji nie budzi także kwestia oświaty. Nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych odbywa się obecnie na podstawie ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku⁶ [por. także: Mikołajczyk, 1996: 97-99] oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 roku⁷ [por.: ibidem: 97] w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych. Artykuł 13 ustawy o systemie oświaty stanowi, że „szkoła publiczna umożliwia uczniom podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury”⁸. Zgodnie z tym artykułem, do zakresu obowiązków resortu oświaty należy finansowanie z budżetu państwa bieżącej działalności szkół dla mniejszości narodowych, wydawanie programów i podręczników do nauki języka ojczystego, historii i geografii kraju macierzystego tych mniejszości, doksztalcenie nauczycieli w językach mniejszości, organizowanie imprez kulturalnych oraz prowadzenie inwestycji oświatowych⁹. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych rozszerza postanowienia artykułu 13 ustawy o systemie oświaty. Zezwala ono na nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach średnich oraz w szkołach zawodowych. Warunkiem zorganizowania tego typu nauczania jest złożenie deklaracji o chęci nauki w języku ojczystym przez rodziców dziecka w szkole podstawowej i przedszkolu, lub przez samego ucznia w szkołach ponadpodstawowych [Łodziński, 1998: 56]. W zależności od potrzeb organizuje się następujące typy szkół: szkoły z niepolskim językiem nauczania, szkoły (przedszkola) dwujęzyczne, szkoły z dodatkową nauką języka mniejszości, zespoły międzyszkolne¹⁰. Rozporządzenie dopuszcza nauczanie w językach mniejszości wtedy, gdy mini-

⁴ Dz. U. 1990, nr 34, poz. 198, art. 6 pkt. 4.

⁵ Dz. U. 1991, nr 26, poz. 107; Dz. U. 1992, nr 53, poz. 253.

⁶ Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

⁷ Dz. U. 1992, nr 34, poz. 150.

⁸ Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

⁹ Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

¹⁰ Dz. U. 1992, nr 34, poz. 150.

malna liczba uczniów, stanowiących klasy szkolne, wynosi: od siedmiu uczniów w szkole podstawowej, od czternastu w szkołach ponadpodstawowych, od trzech w zespołach międzyszkolnych. Rozporządzenie stanowi również, że szkoły z niepolskim językiem nauczania mogą wystawiać dwujęzyczne świadectwa szkolne (w języku polskim i języku danej mniejszości)¹¹ [por. także: Mikołajczyk, 1996: 97]. Również artykuł 8 ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym stwierdza, że członkowie mniejszości mają prawo do nauczania o języku ojczystym i pobierania nauki w tym języku. W artykule tym ponadto stwierdza się, że mniejszości narodowe mogą swobodnie posługiwać się językiem ojczystym w życiu prywatnym i publicznym, propagować i wymieniać informacje w języku ojczystym oraz zamieszczać w języku ojczystym wiadomości o charakterze prywatnym¹².

Jeżeli chodzi o używanie języków ojczystych mniejszości w urzędach i stosowanie podwójnego nazewnictwa topograficznego, miast, ulic i urzędów publicznych, to reguluje to ustawa z 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Zgodnie z artykułem 9, w gminach, w których liczba mieszkańców posługujących się językiem mniejszości jest nie mniejsza niż 20% ogólnej liczby mieszkańców, języki ojczyste mogą być używane jako języki pomocnicze. Natomiast artykuł 12 stanowi, że w gminach tych można umieszczać także dwujęzyczne tablice (w języku polskim i języku mniejszości) z nazwami miejscowości, ulic oraz siedzib organów władzy publicznej. Język polski w dalszym ciągu pozostaje językiem urzędowym, ale jeśli ktoś koniecznie chce używać języka ojczystego w organach administracji, może wnieść pismo wraz z tłumaczeniem, lub stawić się z tłumaczem¹³. W związku z powyższym, dwujęzyczność nazw oraz język mniejszości jako pomocniczy może być wprowadzony w 51 gminach w Polsce. Są to następujące języki ojczyste (lub regionalne) mniejszości: niemiecki (28 gmin), białoruski (12 gmin), litewski (1 gmina) oraz kaszubski (10 gmin) [Łodziński, 2005: 26].

Regulacje dotyczące praw językowych mniejszości narodowych, zawarte w ustawie z 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, wzbudzały najwięcej konfliktów i sprzeciwów wśród posłów. Twierdzili oni, iż wcielenie w życie tych regulacji stanowi zagrożenie dla integralności terytorialnej i suwerenności Polski, doprowadzi do wybuchu konfliktów etnicznych oraz spowoduje rozbięcie społeczeństwa. Posłowie

¹¹ Dz. U. 1992, nr 34, poz. 150.

¹² Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141.

¹³ Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141.

dodawali także, że regulacje te są przedwczesne, gdyż wszyscy obywatele państwa polskiego, w tym członkowie mniejszości narodowych i etnicznych, znają i posługują się na co dzień językiem polskim, zaś mała liczebność i rozproszenie grup mniejszościowych sprawi, że koszty ich realizacji nadmiernie obciążą budżet państwa [Łodziński, 2003: 89-91].

Regulacje dotyczące dwujęzyczności są różnie odbierane przez społeczność białoruską zamieszkującą wschodnie Podlasie. Niektórzy liderzy białoruscy nie popierają obecnie wprowadzenia języka białoruskiego jako pomocniczego, używanego obok języka urzędowego przed organami administracji lokalnej, gdyż nikt nie zgłasza postulatów w tym zakresie, występują także spore różnice między białoruskim językiem literackim a mówionym na Podlasiu, zaś większość społeczności lokalnej, w tym również członkowie mniejszości narodowych, na co dzień posługuje się językiem polskim. Są oni także podzieleni w kwestii wprowadzenia podwójnych nazw polsko-białoruskich. Zdaniem części środowiska, nie ma ono poparcia społeczności białoruskiej, zaś jego wprowadzenie spowoduje tylko konflikt etniczny [zob. szerzej: Bura, Czykwin, Janowicz, Gasperowicz, 2005: 5; Chanio, 2007: 19-20; Korbel, 2009; Sulżyk, 2009]. Dla innych liderów białoruskich postulat ten jest ważny, a co więcej, przyczynili się oni do wprowadzenia go w życie¹⁴.

Analiza wyników badań

Przeprowadzone badania były pilotażowe, o charakterze badań częściowych i przeprowadzono je w okresie od czerwca do listopada 2009 roku w Hajnówce. Ich celem praktycznym było: ustalenie, w jakim stopniu członkowie mniejszości narodowych, którzy mają w dzisiejszych czasach prawo do swobodnego posługiwania się językiem ojczystym w życiu prywatnym i publicznie, nauczania o języku ojczystym i pobierania nauki w tym języku, umieszczania nazw miejscowości, ulic oraz siedzib organów władzy publicznej w języku ojczystym, korzystają z niego; określenie stopnia, w jakim mieszkańcy Hajnówki i okolic związani są z językiem ojczystym; ustalenie, w jakim wymiarze mamy do czynienia z procesem asymilacji rdzennych mieszkańców Hajnówki i okolic.

¹⁴ Zob. szerzej zapis archiwalny z sesji Rady Miasta Hajnówka, na której odbyło się głosowanie nad uchwałą w sprawie wyrażenia zgody na wprowadzenie języka białoruskiego jako języka pomocniczego, używanego obok języka urzędowego przed organami gminy na terenie miasta Hajnówka, <http://hajnowka.pl>, [Medek, 2007: 2; Klimowicz, 2009: 6; *Białoruskie tablice*, 2009: 4].

Dobór jednostek do próby badawczej był doborem celowym, bez przyjętych kryteriów skrajnych w doborze jednostek. Próbę badawczą stanowiły 154 jednostki statystyczne. Byli to uczniowie klas pierwszych, drugich i trzecich z II Liceum Ogólnokształcącego z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce oraz ich rodzice. W próbie badawczej znalazło się 70 mężczyzn, co stanowi 45,5% ogółu oraz 84 kobiet, co stanowi 54,5% całości próby. W mieście zamieszkuje 58,4% respondentów, zaś we wsi – 41,6%. Aż 63% ogółu badanych to osoby narodowości polskiej, 35,1% – białoruskiej, zaś po 0,6% – narodowości ukraińskiej, rosyjskiej oraz w jednej połowie białoruskiej, zaś w drugiej – polskiej. Jeżeli chodzi o wiek ankietowanych, to: 15 lat ma 2,6% respondentów, 16 lat – 16,9%, 17 lat – 18,2%, 18 lat – 19,5%, 37 lat – 0,6%, 38 lat – 2,6%, 39 lat – 4,5%, 40 lat – 7,1%, 41 lat – 2,6%, 42 lata – 2,6%, 43 lata – 3,9%, 44 lata – 4,6%, 45 lat – 1,9%, 46 lat – 2,6%, 47 lat – 1,9%, 48 lat – 2,6%, 49 lat – 1,3%, 50 lat – 3,9%.

W badaniach interesowano się m.in. tym, czy występuje zależność pomiędzy językiem ojczystym ankietowanych (zarówno dzieci, jak i ich rodziców) a ich narodowością.

Jeżeli chodzi o badaną młodzież, to ponad 10% ankietowanych określających swoją narodowość jako polską uważa język białoruski za język ojczysty, dla 87,7% młodych Polaków jest to wyłącznie język polski, zaś 1,4% respondentów narodowości polskiej wskazuje na inny język. Natomiast 58,3% młodych Białorusinów, język polski stawia na równi z białoruskim jako językiem ojczystym, zaś 41,7% badanej młodzieży pochodzenia białoruskiego uważa jedynie język białoruski za swój język ojczysty. Żaden z respondentów, określających siebie jako Białorusin, nie wskazał na język polski jako jedyny język ojczysty. Tak więc różnice w dokonywanych wyborach swojego języka ojczystego wśród dwóch badanych grup o różnej autoidentyfikacji narodowej okazały się istotne statystycznie ($\chi^2=95,852$; $df=12$; $p<0,001$). Jeżeli chodzi o badanych rodziców, to 97,6% ankietowanych, określających swoją narodowość jako białorską uważa język białoruski za język ojczysty, zaś dla 2,4% Białorusinów jest to jedynie język polski. Natomiast 83,3% Polaków uważa wyłącznie język polski za swój język ojczysty, zaś 12,5% respondentów narodowości polskiej uważa język białoruski za język ojczysty. Tylko 4,2% badanych rodziców pochodzenia polskiego stawia język polski na równi z białoruskim jako językiem ojczystym. Żaden z badanych Białorusinów ani Polaków nie wskazał na inny język jako język ojczysty. Także w tym przypadku różnice w dokonywanych wyborach swojego języka ojczystego wśród dwóch badanych grup o różnej autoidentyfikacji narodowej okazały się istotne statystycznie ($\chi^2=49,804$; $df=2$; $p<0,001$).

Powyższe wyniki dowodzą, iż białoruska autoidentyfikacja badanej młodzieży jest słabiej związana z białoruskim językiem, jako językiem ojczystym, niż polska. Większość młodych Białorusinów dopuszczała język polski jako drugi język ojczysty, zaś młodzi Polacy, w zdecydowanej większości wskazywali jedynie na język polski jako język ojczysty. Natomiast deklarowane narodowości i języki u badanych rodziców są znacznie bardziej przystające do siebie. W przypadku badanych rodziców narodowości polskiej zauważamy praktycznie nieistotną kategorię dwujęzyczności, która nie istnieje prawie w ogóle u rodziców narodowości białoruskiej. Można więc przypuszczać, iż jest to wskaźnik niedokończonego procesu asymilacji ludności białoruskiej do polskości, gdzie autoidentyfikacja narodowa jest już większościowa, ale posługiwanie się językiem większości w rodzinie nie osiągnęło jeszcze tego poziomu.

W badaniach interesowano się także, jakim językiem posługują się ankietowani (dzieci i ich rodzice) w kontaktach z rodziną, kolegami, nieznanymi oraz w najbliższych urzędach.

Jeżeli chodzi o badaną młodzież, to 64,4% respondentów określających swoją narodowość jako polską, w kontaktach z rodziną rozmawia przeważnie w języku polskim, 34,2% młodych Polaków używa gwary białoruskiej, zaś 1,4% ankietowanych narodowości polskiej wskazuje na język białoruski. Aż 91,7% młodych Białorusinów w kontaktach z rodziną rozmawia głównie w gwarze białoruskiej. Jedynie dla 8,3% badanej młodzieży pochodzenia białoruskiego językiem kontaktów rodzinnych jest język białoruski. Żaden z badanych, określających siebie jako Białorusin, nie wskazał na język polski jako język używany w kontaktach z rodziną. Tak więc różnice w dokonywanych wyborach posługiwania się językiem w kontaktach z rodziną wśród dwóch badanych grup o różnej autoidentyfikacji narodowej okazały się istotne statystyczne ($\chi^2=108,736$; $df=12$; $p<0,001$). Jeżeli chodzi o badanych rodziców, to 50% ankietowanych, określających swoją narodowość jako polską, w kontaktach z rodziną rozmawia głównie w języku polskim. Także 50% respondentów uważających siebie za Polaków używa w kontaktach rodzinnych gwary białoruskiej. Żaden z respondentów narodowości polskiej nie wskazał na język białoruski. Natomiast 100% badanych rodziców uważających siebie za Białorusinów w kontaktach z rodziną rozmawia wyłącznie w gwarze białoruskiej. Żaden z respondentów pochodzenia białoruskiego nie wskazał na język polski ani język białoruski jako język kontaktów rodzinnych. Także w tym przypadku różnice w dokonywanych wyborach posługiwania się językiem w kontaktach z rodziną wśród dwóch badanych grup o różnej autoidentyfikacji narodowej okazały się istotne statystyczne ($\chi^2=25,667$; $df=1$; $p<0,001$).

Powyższe wyniki wskazują, że identyfikacja narodowa w kierunku białoruskim jest ściśle związana z językiem kontaktów rodzinnych. Zarówno w przypadku dzieci, jak i w przypadku rodziców, widzimy identyczną zależność. Czy to literacki białoruski, czy gwara białoruska, całkowicie wypiera ze środowiska rodzinnego inne języki. Zastanawiająca jest wysoka liczba badanych młodych Polaków (około 35%), którzy posługują się w domu gwarą białoruską. Przypuszczam, iż znajdują się oni na pośrednim etapie asymilacji do tożsamości większościowej – są już Polakami, choć w domu i w kontaktach intymnych, intuicyjnie używają bardziej naturalnej, bo o wiele wymowniejszej dla nich, gwary białoruskiej.

Diametralnie zmienia wyniki sytuacja w publicznych kontaktach z kolegami – niemal wszyscy młodzi ankietowani, bez różnicy czy to Białorusini (97,3%), czy Polacy (100%), używają w takich okolicznościach języka polskiego. Tylko 2,7% badanej młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na wsi, w kontaktach z kolegami posługuje się gwarą białoruską. W starszym pokoleniu rzecz ma się zupełnie inaczej – wśród badanych Białorusinów w kontaktach z kolegami dominuje zdecydowanie język białoruski (85,7%), ale również aż 33,3% badanych Polaków używa tego języka w kontaktach z kolegami. Natomiast językiem polskim w kontaktach z kolegami posługuje się 66,7% badanych rodziców określających swoją narodowość jako polską oraz 14,3 % respondentów pochodzenia białoruskiego. W przypadku starszego pokolenia, różnice w dokonywanych wyborach posługiwania się językiem w kontaktach z kolegami wśród dwóch badanych grup o różnej autoidentyfikacji narodowej okazały się istotne statystyczne ($\chi^2=18,857$; $df=1$; $p<0,001$).

Powyższe wyniki dowodzą, iż w przestrzeni publicznej osoby młode posługują się wyłącznie językiem polskim, a język białoruski i jego gwary zostały z niej wykluczone. Można przypuszczać, że jest to efekt silnej negatywnej stereotypizacji języka białoruskiego używanego publicznie, jako oznaki wiejskości, zapóźnienia kulturowego, braku kultury ogłady, czasami edukacji. Pokolenie starsze prezentuje natomiast inny profil. Większość Białorusinów oraz dość liczna grupa Polaków w kontaktach z kolegami posługuje się gwarą białoruską. Zakładam, że na owe wyniki badań wpływ ma miejsce pracy respondentów, gdzie najczęściej dochodzi do konwersacji z kolegami. Są to zazwyczaj większe lub mniejsze zakłady produkcyjne, niezwiązane z pełnieniem funkcji publicznych, w których dopuszcza się alternatywne środki komunikacji.

Analizując kolejne dane, dotyczące posługiwania się przez ankietowanych (zarówno dzieci, jak i ich rodziców) określonym językiem w najbliższych urzędach, zauważamy, iż 98,6% badanej młodzieży, określającej swoją narodowość jako polską, w najbliższych urzędach rozmawia głównie w języku

polskim, zaś 1,4% młodych Polaków używa gwary białoruskiej. Żaden z respondentów narodowości polskiej, nie wskazał na język białoruski jako język używany w urzędach. Natomiast 91,7% młodych Białorusinów w najbliższych urzędach rozmawia głównie w języku polskim. Tylko dla 8,3% badanej młodzieży pochodzenia białoruskiego językiem kontaktów urzędowych jest gwara białoruska. Żaden z respondentów, określających siebie jako Białorusin, nie wskazał na język białoruski jako język używany w urzędach. Jeżeli chodzi o badanych rodziców to 100%, określających swoją narodowość jako polską, w najbliższych urzędach rozmawia w języku polskim. Żaden z ankietowanych narodowości polskiej nie wskazał na język białoruski ani gwarę białoruską. Również 100% badanych rodziców narodowości białoruskiej w najbliższych urzędach rozmawia w języku polskim. Żaden z respondentów pochodzenia białoruskiego nie wskazał na język białoruski ani gwarę białoruską jako język kontaktów urzędowych.

Powyższe wyniki wskazują, że językiem urzędowym dla młodych respondentów zarówno o narodowości polskiej, jak i białoruskiej, jest język polski. Bardzo wysoki procent operowania przez młodych Białorusinów językiem polskim w urzędach spowodowany jest zapewne postępującą polonizacją młodego pokolenia, które językiem białoruskim lub gwarą białoruską operuje jedynie podczas okolicznościowych spotkań z okazji świąt religijnych. Prawdopodobnie wiąże się to również z poczuciem niższości kulturowej z powodu chłopskiego pochodzenia i przynależności do białoruskiej mniejszości narodowej. W rodzinach badanych osób utrzymuje się zapewne przekonanie, że używanie języka białoruskiego i gwary białoruskiej w urzędach utrudnia realizację niektórych spraw, świadczy o braku kultury, ogłady, a co gorsza, może wywołać powszechny śmiech i drwiny. Natomiast młodzi ankietowani, dla których językiem kontaktów urzędowych jest gwara białoruska, to osoby mieszkające na wsi, gdzie polonizacja postępuje znacznie wolniej, niż w mieście. We wsi wciąż panuje silna więź rodzinna, zaś jej społeczność posługuje się w dalszym ciągu gwarą białoruską, będącą elementem swojskości, w którym wyraża się tradycja, a nie jest ona obiektem kpin. Dla starszego pokolenia językiem urzędowym był i jest w dalszym ciągu język polski. Wydaje się to być zrozumiałe w przypadku osób określających swoją narodowość jako polską. Zastanawiający jest jednak brak posługiwania się w urzędach językiem białoruskim i gwarą białoruską w przypadku badanych rodziców uważających siebie za Białorusinów. W najbliższych urzędach nie używają oni w ogóle języka białoruskiego ani gwary białoruskiej jako języków pomocniczych, choć od 2005 roku mają do tego pełne prawo. Prawdopodobnie osoby te pamiętają czasy swojej młodości, w których, aby być pełnoprawnym obywatelem

państwa polskiego i nie mieć problemów w urzędach, Białorusini w żaden sposób nie mogli manifestować swojej odmienności kulturowej ani operować językiem białoruskim czy gwarą białoruską w miejscach publicznych. W związku z tym, powszechną praktyką stało się używanie w urzędach i innych miejscach publicznych jedynie języka polskiego. Sytuacja ta do dziś nie uległa zmianie. Starsze pokolenie Białorusinów nadal posługuje się w urzędach jedynie językiem polskim. Może to także wynikać z przeświadczenia, że młodzi urzędnicy nie znają języka białoruskiego ani gwary białoruskiej, więc szybkie załatwienie sprawy będzie niemożliwe.

Jeżeli chodzi o posługiwanie się określonym językiem w kontaktach z nieznajomymi, to badania wykazały, iż wszyscy respondenci, bez względu na ich wiek i narodowość, podczas rozmów z nieznajomymi operują językiem polskim.

Przedmiotem zainteresowań badawczych była również kwestia opowiedzenia się badanej młodzieży i starszego pokolenia za wprowadzeniem dwujęzycznych nazw miasta.

Jeżeli chodzi o badaną młodzież, to 47,9% respondentów, określających swoją narodowość jako polską, zgadza się, aby nazwa rodzinnego miasta czy rodzinnej wsi oraz nazwy ulic były zapisane na tablicach wjazdowych do określonej miejscowości i tablicach informacyjnych zarówno w języku polskim, jak i w języku białoruskim. Tej inicjatywy nie popiera 52,1% młodych Polaków. Natomiast 100% badanej młodzieży pochodzenia białoruskiego całkowicie akceptuje dwujęzyczne nazwy rodzinnego miasta oraz ulic. Jeżeli chodzi o brak poparcia dla dwujęzycznych nazw rodzinnej miejscowości i ulic, to wśród badanych rodziców uważających siebie za Polaków ta tendencja jest silniejsza (70,8%), ale widać też, że i 9,5% Białorusinów nie popiera takiego rozwiązania. Natomiast 29,2% badanych narodowości polskiej oraz 90,5% badanych narodowości białoruskiej akceptuje dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości.

Powyższe wyniki dowodzą, iż jasna deklaracja przynależności do narodu białoruskiego, pociąga za sobą zdecydowaną chęć symbolicznego zaistnienia także w przestrzeni publicznej własnej miejscowości. Może to świadczyć o tym, że świadomość narodowości wśród młodych Białorusinów wiąże się z chęcią politycznego zaistnienia, jako możliwości skorzystania z przysługujących praw. W dalszej perspektywie powinno się to oceniać jako wskaźnik potencjału, na którym można konstruować wielokulturowość regionu. Niestety, aż połowa badanych młodych Polaków, która nie widzi potrzeby wprowadzenia dwujęzycznych nazw ich rodzinnej miejscowości może zniweczyć te plany, gdyż ich postawa świadczy prawdopodobnie o braku gotowości do dia-

logu oraz do równoprawnego traktowania współobywateli. Postawy zamknięcia na publiczne symboliczne współistnienie na danym terytorium Polaków i Białorusinów wśród badanych rodziców są jeszcze bardziej wyraźne, aniżeli wśród badanej młodzieży. Brak poparcia przez zdecydowaną większość starszego pokolenia narodowości polskiej wprowadzenia białoruskich nazw w swoim mieście można interpretować jako symboliczne zaprzeczenie wielonarodowości badanego terenu. Natomiast brak poparcia wprowadzenia dwujęzycznych nazw rodzinnej miejscowości przez około 10% badanych rodziców narodowości białoruskiej jest prawdopodobnie rezultatem rozpowszechnionej wśród jeszcze starszych pokoleń postawy wyrażającej się w braku zaznaczenia swojej pozycji, strachu przed wyraźnym i publicznym określeniem swojej narodowości [zob.: Pakuła, 2000; Arnold, 2002].

W badaniach interesowano się również, czy występuje zależność pomiędzy autoidentyfikacją narodową respondentów (zarówno młodego, jak i starszego pokolenia) a uzasadnieniem opowiedzenia się na „tak” lub „nie” za wprowadzeniem nazw dwujęzycznych rodzinnej miejscowości.

Przyjrzymy się zatem, jak badana młodzież i badani rodzice, jeżeli chodzi o kwestię opowiedzenia się na „tak” za wprowadzeniem nazw dwujęzycznych miasta, uzasadniają swoje odpowiedzi.

Jeżeli chodzi o badaną młodzież, to respondenci określający swoją narodowość jako polską, zgadzają się na dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości oraz ulic, ponieważ: mieszkają tu Białorusini (24,7%), przyciągnie to turystów (12,3%), odróżni to ich miasto od innych miast w województwie podlaskim (5,5%), podkreśli to różnorodność etniczną (1,4%). Natomiast 100% ankietowanych pochodzenia białoruskiego uważa, iż w ich rodzinnej miejscowości mieszkają Białorusini, w związku z tym ze względu na nich powinno się wprowadzić dwujęzyczne nazwy miasta oraz ulic. Jeżeli chodzi o badanych rodziców, to respondenci określający swoją narodowość jako polską, zgadzają się na dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości oraz ulic, ponieważ: przyciągnie to turystów (8,3%), mieszkają tu Białorusini (4,2%), podkreśli to różnorodność etniczną (4,2%). Niemal połowa badanych rodziców pochodzenia białoruskiego (45,2%) uważa, iż w ich rodzinnej miejscowości mieszkają Białorusini, w związku z tym ze względu na nich powinno się wprowadzić dwujęzyczne nazwy miasta oraz ulic. Natomiast 9,5% badanych Białorusinów twierdzi, iż dwujęzyczne nazwy ich rodzinnej miejscowości i ulic przyciągną turystów.

Powyższe wyniki badań wskazują, iż młodzi Białorusini są świadomi wagi reprezentacji publicznej własnej narodowości. Dla białoruskiej młodzieży wystarczającym motywem wprowadzenia dwujęzycznych nazw rodzinnej miejscowości jest sam fakt zamieszkiwania przez Białorusinów na tym obsza-

rze, co można interpretować jako świadomą postawę obywatelską osób, które wiedzą, że mogą korzystać z wszelkich przysługujących im praw. Choć stosunkowo duża liczba badanych młodych Polaków również zgadza się na dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości, ze względu na znaczną liczbę zamieszkujących na tym obszarze Białorusinów, to jednak uwagę przyciągają inne powody opowiedzenia się za dwujęzycznymi nazwami miasta i ulic. Są to przede wszystkim motywy związane z korzyściami materialnymi, które można otrzymać z tytułu dwujęzycznych nazw. Jeżeli chodzi o badanych rodziców, to starsze pokolenie Białorusinów jest znacznie mniej świadome obywatelsko niż młodsze pokolenie. W obydwu badanych grupach, zarówno u Polaków, jak i Białorusinów, dominuje brak odpowiedzi, co może świadczyć o tym, że jest to problem nowy lub taki, wobec którego starsze pokolenie nie wypracowało jeszcze spójnej postawy.

Kolejny analizowany materiał badawczy dotyczy zależności pomiędzy auto-identyfikacją narodową badanych (młodszego i starszego pokolenia) a uzasadnieniem opowiedzenia się na „nie” za wprowadzeniem nazw dwujęzycznych rodzinnej miejscowości.

Jeżeli chodzi o badaną młodzież, to respondenci narodowości polskiej nie zgadzają się na dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości oraz ulic, ponieważ: mieszkają w Polsce (21,9%), nie ma takiej potrzeby (11%), to strata pieniędzy (6,8%), nie każdy zna język białoruski (5,5%), inne mniejszości byłyby urażone (2,7%), większość stanowią tu Polacy (1,4%). Jeżeli chodzi o badanych rodziców, określających swoją narodowość jako polską, to nie zgadzają się oni na dwujęzyczne nazwy rodzinnej miejscowości oraz ulic, ponieważ: to strata pieniędzy (20,8%), mieszkają w Polsce (16,7%), nie ma takiej potrzeby (8,3%), nie każdy zna język białoruski (4,2%). Natomiast 2,4% badanych rodziców pochodzenia białoruskiego uważa, iż w ich rodzinnej miejscowości nie należy wprowadzać dwujęzycznych nazw, ponieważ prowadzi to do konfliktu. Badani Białorusini nie popierają także tej inicjatywy ze względu na to, iż nie każdy zna język białoruski (2,4%), nie ma takiej potrzeby (2,4%), to strata pieniędzy (2,4%).

Z powyższych badań wynika więc, że wśród młodego pokolenia przeciwko wprowadzeniu dwujęzycznych nazw miasta i ulic są jedynie respondenci określający się jako Polacy. Pomijając spory procent braku odpowiedzi na daną kwestię, czego interpretacja wymagałaby kolejnych badań, skupiam się na odpowiedzi, w której około 22% młodych respondentów odwołuje się do faktu zamieszkiwania w Polsce, co ma automatycznie wykluczać inne języki z przestrzeni publicznej. W tej odpowiedzi dopatruję się nieświadomych elementów nacjonalistycznych haseł, mówiących o Polsce tylko dla Polaków, przełama-

nych komunistyczną propagandą o narodowej spójności i jednorodności Polski, wielce rozpowszechnianą na badanym przeze mnie terenie. Taka postawa, która nie odróżnia narodowości od obywatelstwa może być potencjalnie niebezpieczna, ponieważ z łatwością może spowodować wykluczenie obywateli innych etnosów ze wspólnoty państwowej – ta bowiem utożsamiana jest z narodem. Również 11% młodych ankietowanych, którzy uważają, że nie ma potrzeby wprowadzania dwujęzycznych nazw w ich rodzinnej miejscowości, w jakimś stopniu zaprzecza dyskursywnemu istnieniu Białorusinów jako społeczności, która może domagać się reprezentacji. Przypuszczam, iż odpowiedź na to pytanie może być realnym wskaźnikiem realizacji mitu o bezkonfliktowym współżyciu przedstawicieli wielu narodów na Podlasiu. Jeżeli chodzi o badanych rodziców, to respondenci określający swoją narodowość jako polską, podobnie jak w przypadku młodego pokolenia, również najczęściej powołują się na jednorodność Polski, nie dostrzegając różnicy pomiędzy narodowością a obywatelstwem, co musi prowadzić do konkluzji, że w Polsce zamieszkują Polacy. W grupie, która nie popiera wprowadzenia dwujęzycznych nazw, znajdują się również i Białorusini. Ci jednak, z oczywistych względów, nie odwołują się do nacjonalistycznego uzasadnienia swojej postawy. Wymieniają jedynie czynnik wydatków finansowych, które należałoby ponieść z tytułu wprowadzenia nazw dwujęzycznych oraz podkreślają, że dwujęzyczność może rodzić konflikt pomiędzy mieszkańcami miasta (także w wyniku nieznamomości języka białoruskiego i jego dialektów). Co ciekawe, takiej odpowiedzi nie podali badani Polacy, którzy występują bądź co bądź w roli grupy większościowej.

Wnioski końcowe

Przyjęta w 2005 roku ustawa o ochronie mniejszości narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym, wywołała ogromne emocje zarówno wśród posłów, społeczności polskiej, jak i wśród społeczności białoruskiej zamieszkującej wschodnie Podlasie [zob. szerzej: Łodziński, 2003: 55-62]¹⁵. Jedni twierdzą, iż wcielenie w życie tych regulacji nadmiernie obciąży budżet państwa oraz stanowi zagrożenie dla integralności terytorialnej i suwerenności

¹⁵ *Sprawozdanie Stenograficzne z 88 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 3, 4 i 5 listopada 2004 roku (2004)*, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Kadencja IV, Warszawa; *Sprawozdanie Stenograficzne z 95 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 4, 5 i 6 stycznia 2005 roku (2005)*, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Kadencja IV, Warszawa.

Rzeczypospolitej Polskiej, naruszy konstytucyjną równość obywateli, doprowadzi do wybuchu konfliktów etnicznych oraz spowoduje podział społeczeństwa. Drudzy chcą w pełni korzystać z przysługujących im praw i w przeważającej większości popierają oraz dążą do wprowadzenia podwójnych nazw miasta, w którym mieszkają. Jednak – co jest zastanawiające – nie popierają oni wprowadzenia swojego języka ojczystego jako pomocniczego, używanego obok języka urzędowego przed organami administracji lokalnej. Jest to prawdopodobnie oznaką postępującego procesu asymilacji (autoidentyfikacja narodowa badanych nie pokrywa się z obranym etnograficznym wskaźnikiem, o czym świadczą dane z metryczki: Polacy – 63%, Białorusini – 35,1%; około 85% badanych określających siebie jako Polacy posługuje się w kontaktach z rodziną gwarą białoruską), czyli przejmowania tożsamości polskiej przez etnicznych Białorusinów.

Prawo językowe, czyli prawo do dwujęzyczności, jest częścią praw mniejszości narodowych, które powinny obowiązywać w każdym demokratycznym i pluralistycznym państwie. Jednak w Polsce, całkowite wdrożenie w życie ustawowych regulacji dotyczących dwujęzyczności może okazać się skomplikowane, zarówno ze względów społecznych, jak i politycznych. Wymagać będzie ono czasu, pozytywnego nastawienia opinii publicznej, wstępnej pracy edukacyjnej oraz współdziałania ugrupowań politycznych na poziomie krajowym i lokalnym [Łodziński, 2005: 28].

Bibliografia

- Arnold A. (reż.) (2002), *Bohater – o Romualdzie Rajsie*, film produkcji TVP, I Program (Agencja Filmowa).
- Berdychowska B. (1995), *Wobec mniejszości*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 4.
- Boć J. (red.) (1998), *Konstytucje Rzeczypospolitej oraz komentarz do Konstytucji PR z 1997 roku*, Wrocław.
- Bura E., Czykwin E., Janowicz S., Gasperowicz I. (2005), *Podlasie obojga nazw*, „Gazeta Wyborcza” – Białystok, nr 14, 18 styczeń.
- Chałupczak H., Browarek T. (1998), *Mniejszości narodowe w Polsce 1918-1995*, Lublin.
- Chanio J. (2007), *Co zwycięży – stereotypy czy otwartość?*, „Czasopis”, 07-08.
- Jagiełło M. (1997), *Dziesięć uwag o mniejszościach narodowych*, „Literatura”, nr 4.
- Janusz G. (1992), *Usytuowanie mniejszości narodowych w społeczeństwie i polityka państwa polskiego po 1945 roku*, (w:) *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, Lublin.
- Klimowicz J. (2009), *Dwujęzyczna Orla. Teraz już oficjalnie*, „Gazeta Wyborcza” – Białystok, nr 60, 12.03
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 02.04.1997 r., rozdz. I.*

- Korbel J. (2009), *Dwujęzyczna Europa bez polskich Białorusinów*, <http://czasopis.pl/czasopis/2009-01/art-7>
- Łodziński S. (1998), *Przekroczyć własny cień. Prawne, instytucjonalne oraz społeczne aspekty polityki państwa polskiego wobec mniejszości narodowych w latach 1989-1997*, (w:) B. Berdychowska B. (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce. Praktyka po 1989 roku*, Warszawa.
- Łodziński S. (2003), *Dyskryminacja czy nierówność. Problemy dyskryminacji osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce po 1989 roku*, (w:) K. Iglicka (red.), *Integracja czy dyskryminacja. Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Warszawa.
- Łodziński S. (2005), *Wyrównanie czy uprzywilejowanie? Spory dotyczące projektu ustawy o ochronie mniejszości narodowych (1989-2005)*, „Raport”, nr 232, marzec.
- Malicka A. (2004), *Ochrona mniejszości narodowych – standardy międzynarodowe i rozwiązania polskie*, Wrocław.
- Medek J. (2007), *Białoruski w urzędach, ale nie na tablicach*, „Gazeta Wyborcza” – Białystok, 18.06
- Mikołajczyk B. (1996), *Mniejszości w prawie międzynarodowym*, Katowice.
- Mironowicz E. (1999), *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944-1989)*, Warszawa.
- Mironowicz E. (2000), *Polityka narodowościowa PRL*, Białystok.
- Ogonowski J. (2000), *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1919-1939*, Warszawa.
- Pakuła W. (2000), *Księga hańby*, Białystok.
- Sulżyk J. (2009), „Pięć minut” Michałowa, rozmowa z Markiem Nazarko, burmistrzem Michałowa przeprowadzona przez Jerzego Sulżyka, <http://czasopis.pl/czasopis/2009-03/art-8>.
- Trzciński J. (1999), *Język urzędowy – art. 27 Konstytucji RP*, (w:) T. Dębowska-Romanowska, A. Jankiewicz (red.), *Konstytucja. Ustrój, system finansów państwa. Księga pamiątkowa ku czci prof. Natalii Gajl*, Warszawa.
- Wierzycka Ł., Hołuszko M. (1993), *Uwagi o mniejszościach narodowych w Polsce. Osiągnięcia i porażki w ochronie ich praw*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 9.
- Dz. U. 1990, nr 34, poz. 198, art. 6 pkt. 4.
- Dz. U. 1991, nr 26, poz. 107; Dz. U. 1992, nr 53, poz. 253.
- Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Dz. U. 1992, nr 34, poz. 150
- Dz. U. 1999, nr 90, poz. 999.
- Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141.
- <http://hajnowka.pl>
- Sprawozdanie Stenograficzne z 88 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 3, 4 i 5 listopada 2004 roku (2004)*, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Kadencja IV, Warszawa.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 95 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 4, 5 i 6 stycznia 2005 roku (2005)*, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Kadencja IV, Warszawa.

SUMMARY

**The right to bilingualism – agreement or conflict?
The report on the research on bilingualism
among Belorussians from the eastern Podlasie Region**

The right to bilingualism – this is one of the most important methods for national minorities to keep their own identity. Nowadays, this issue is regulated by national and ethnic minorities and regional language law (2005). This law is being seen as controversial in perception of many different groups – politicians, Polish society and even Belorussians from Podlasie. Some say that incorporation of this law is very expensive for the national budget and can lead to territorial disintegration and loss of sovereignty of Poland. It can cause ethnic conflicts or even social decomposition. Others want full civil rights and in their majority accept the introduction of double names of cities and villages. At the same time, those people express their disapproval for the introduction of the second, national language as an official language of communication in public offices on a local level.

Зинаида Левчук

PAŃSTWOWY UNIWERSYTET IM. PUŠZKINA W BRZEŚCIU

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ФАКТОРОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

В современном мире образование является важнейшим и необходимым условием развития человека, общества, государства. В процессе глобализации, объединения народов огромное значение приобретает поликультурное (межкультурное) образование. Об огромном значении образования говорит его роль в обществе: это процесс, система, ценность, результат, социокультурное явление.

Понятие «*edukacja międzykulturowa*» в русском языке трактуется как поликультурное (мульти-, много-, межкультурное) образование и в качестве научного направления сформировалось в конце XX вв. Процессы глобализации в развитии экономики, социальной сфере, политике активизировали этнокультурное самоопределение в странах с различным уровнем социального развития, а также выявили необходимость приобщения народов к общечеловеческим гуманистическим ценностям – демократии, правам человека, свободолюбию и свободомыслию, плюрализму мнений.

В конце века усилилась потребность людей в самопознании и самореализации, в проявлении автономии и самостоятельности. На современном этапе развития общества поликультурное образование выходит на сближение культур, типов поведения и мироотношений людей, выходит на их унификацию, и в тоже время способствует культурной самобытности.

Цель образования человека – освоение им социокультурного опыта, развитие и социализация. Человек становится личностью в процессе социализации, потому что он обретает способность выполнять социальные функции.

Социализация личности – это процесс включения человека в общество, социальные отношения благодаря усвоению и воспроизводству им социального опыта, накопленной культуры за период развития общества.

Российская педагогическая энциклопедия определяет данное понятие «...развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества»¹.

В современных социокультурных условиях социализация рассматривается как широкое понятие. С одной стороны – это образование, понимаемое как целенаправленная социализация, что представляет собой единый процесс интеллектуального, физического, духовного и психического развития личности, сознательно ориентированный на некоторые социальные идеальные образы, исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (добродетельный христианин, патриотически настроенный человек, человек с гражданской позицией, гармонично развитая личность).

Важно то, что человек в процессе своего развития не только пассивно действует, но и активно проявляет себя, воспроизводит социокультурный опыт, чему способствует образование.

С другой стороны социализация – это влияние на человека жизни во всей полноте сознательно учитываемых и случайно возникающих факторов (речь о стихийной социализации).

Образование – социокультурный феномен, выступающий оптимальным механизмом и интенсивным способом передачи подрастающим поколениям социального опыта: знаний о мире и способах деятельности, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, другим людям и себе.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности, образцы поведения и деятельности, устоявшиеся формы общественной жизни. Одной из главных задач образования является подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и формирование у него образа будущего. В этом отношении образование выполняет функцию практики управляемой социализации человека. В таком понимании «образование» выступает как неотъемлемая сторона жизни любого общества и всех без исключения членов общества. Поэтому оно есть социальное явление.

С опытом стихийной социализации молодые люди интегрируют и мигрируют в другие культуры. В связи с этим важнейшим фактором социализации человека в мир разных культур является поликультурное образование.

Главные понятия, необходимые для осмысления концепта «поликультурное образование» – культура и образование. Выделяется также круг

¹ Российская педагогическая энциклопедия (1993), Москва.

понятий, имеющих смысловые связи с поликультурным образованием: поликультурная грамотность, национальный характер, ментальность, духовные ценности, идентичность, межкультурная адаптация, толерантность.

Важнейшим понятием поликультурного образования является культура. Известны следующие определения культуры.

Культура – это специфический способ организации развития человеческой жизнедеятельности, представленный продуктами материального и духовного труда в системе социальных норм и учреждений в совокупности отношения людей к природе, между собой и к самим себе².

Культура – это идеи, передаваемые из поколения в поколение, связанные с ними системы ценностей, которые определяют поведение индивидов и групп, их способы мышления и восприятия [Макаев, Малькова, Супрунова, 1999].

Г.Д. Дмитриев, российский исследователь, отмечает, что культура – это деятельность человека, им создаваемая и им же разделяемая. К составляющим культуры он относит: менталитет, традиции, акцент, диалект, стиль одежды, прически, кухни, правила поведения, этикет, песни, сказания, мифы, родополовые и физические данные, нравственные и эстетические ценности, образование, трудовые навыки, веру и религию [Дмитриев, 1999].

Состоявшаяся международная конференция «Образование и культура», организованная ЮНЕСКО(1995), отметила духовный компонент наиболее значимым в раскрытии понятия «культура», трактуя культуру как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса).

Образование – один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир культуры. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпает и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из различных отраслей постоянно развивающейся науки. Мир сегодня объединяется в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество постоянно обращается к проблеме формирования стратегии образования человека, независимо от места или страны его проживания, типа и уровня получения образования, что приводит личность к социализации.

² Философский энциклопедический словарь (1983), Москва.

Образование выступает ведущим фактором общественного процесса и развития цивилизации, так как оно обеспечивает ускоренное воспроизводство базовых материальных и культурных ценностей, является платформой для социального и личностного развития человека.

В приведенных определениях культуры можно выделить следующие характерные признаки:

- культура как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, передаваемых из поколения в поколение;
- культура как пространство с наличием большого разнообразия культур, необходимого для реализации потребности личности в идентификации с группой себе подобных и одновременно в дифференциации от членов других групп;
- культура как субъективная категория, характерные для каждой культуры способы, с помощью которых ее носители познают мир.

Рассмотренные определения культуры, характерные признаки понятий «культура» необходимы для понимания «поликультурного образования», в котором важно выделить наличие следующих характеристик:

- разнообразие культур, что способствует реализации потребности личности в идентификации, формировании устойчивости и адекватности в восприятии мира;
- круг партнеров, с помощью которых личность распознает мир и себя в мире, вырабатывает толерантное отношение к иному;
- систему ценностей как национальных, так и интернациональных, способствующих формированию личности как гражданина своего Отечества, так и гражданина мира.

Идеи многокультурного развития мира интересовали человечество с давних времен. Поиск гармонизации национальных и интернациональных ценностей являлся объектом исследований ученых разных областей знаний: философов, педагогов, культурологов, литераторов. К примеру, в литературно-исторических памятниках Древней Руси XI–XIII вв. образ идеального человека представлял собой единство национальных и общечеловеческих черт. В XV–XVI вв. на первый план выдвигались актуальные для всех времен идеи человеколюбия, уважения людей, живущих в различных уголках планеты.

На рубеже XIX–XX вв. потребность в актуализации идей поликультурности и реализация их в образовательной практике усилилась. Особенно это актуализировалось после Второй мировой войны, когда организа-

ции системы ООН объявили миру о новой культурной и образовательной политике, основывающейся на общечеловеческих ценностях.

В развитии идей поликультурности выделяются три этапа:

1-й этап – 50-60-е годы XX вв.;

2-й этап – 70-е годы XX вв.;

3-й этап – 80-90-е годы XX вв. и до настоящего времени [Сажин, 2001].

Основные идеи 1-го этапа основаны на Декларации прав человека. В них отмечалась необходимость признания общечеловеческих ценностей, поддержания человеческого достоинства, отстаивание права меньшинств. В это время сформировались и начали работать философско-культурологические и антропологические научные школы. Апелляция мирового сообщества к формированию правовой культуры граждан сводится к тезису о нарушении законов человеческого общежития вследствие неотлаженной системы образования и воспитания. Поэтому предлагалось улучшить работу в воспитании и обучении молодежи, а также взрослого населения с тем, чтобы общечеловеческие ценности стали достоянием каждого человека.

Идеи поликультурности 2-го этапа свелись к следующим положениям:

- поддержание культурного разнообразия в мире;
- поощрение развития культур национальных меньшинств;
- отказ от признания истинности какой-либо одной культурной модели.

В 80-90-е годы XX в. развитие получили две тенденции: глобализация и поликультурная модель общества. Сторонники глобализации утверждали, что объединение – самый верный путь развития общества. Их оппоненты критически относясь к этим заявлениям, считали, что в процессе глобализации происходит сближение всех культур, типов поведения и мироотношений, в результате чего культуры унифицируются и теряют свою самобытность.

Сторонники поликультурной модели сходятся во мнениях, что поликультурное образование создает условия для сохранения культурной самобытности народов и развития интеграционных процессов.

Идеи поликультурности и поликультурного образования зародились за рубежом. Наиболее полно проблемы поликультурного образования рассматриваются в зарубежных концепциях таких авторов, как Д. Бэнкс, П. Бателаан, Р. Хенви.

Целью поликультурного образования за рубежом является формирование «поликультурной грамотности личности», которая противопоставляется «традиционной грамотности». Под поликультурной грамотнос-

тью зарубежные исследователи понимают «самопознание, развивающееся из самонаблюдения, свободное мышление, понимание отличительных особенностей среды, гибкий подход к языковым и культурным нормам» [Сажин, 2001].

Каково же определение понятия «поликультурное образование»? В исследованиях постсоветского периода определения «межкультурный, многокультурный, мультикультурный, поликультурный» в различных научных и популярных источниках используются как синонимы.

Как отмечается в различных энциклопедических источниках, первая часть этих слов (много-, мульти-, поли-) обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение – русское, греческое, латинское. Многие исследователи под этими терминами имеют в виду полиэтническое или многоэтническое образование. Однако такое понимание отражает лишь одну сторону культуры общества: этническую, но не передает ее многообразия. Поэтому сегодня многие ученые (Г.Д. Дмитриев, Д.В. Сажин, В.А. Тишков, Л.М. Дробижева, В.В. Макаев, З.А. Малькова, и др.) отстаивают термин «многокультурное образование», «поликультурное образование».

В Международной энциклопедии образования (1994) обобщаются теоретические положения и практический опыт системы образования и приводится определение поликультурного образования, которое понимается как важнейшая часть современного общего образования, в процессе которого субъектами образовательного процесса осваиваются знания о других культурах; изучаются общие и отличительные черты в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; происходит воспитание человека в духе уважения иных культурных систем.

Поликультурное образование рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде [Макаев, Малькова, Супрунова, 1999].

Российский ученый Ю.В. Кочергина определяет поликультурное образование как педагогический феномен и выделяет несколько сфер измерения данного явления:

- интеграция содержания,
- процесс конструирования знаний,
- преодоление предубеждений,
- справедливая педагогика,
- стимулирование среды и социальной организации образовательного учреждения.

Ряд авторов (Ф.А. Ветлугина, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Величко, А.В. Дергай, Д.В. Карпиевич, О.М. Савчик отстаивают термин «межкультурное образование», апеллируя к западным источникам литературы) Величко В., Дергай А., Карпиевич Д., Савчик О., *Межкультурное образование в школе*, Минск 2001. Они рассматривают межкультурное образование как знания, умения и ценности, усваиваемые личностью и способствующие развитию межличностных отношений с представителями других стран и взаимообогащению как собственной культуры, так и культуры того сообщества, к которому принадлежит личность. Для этой группы авторов межкультурное образование – педагогическое явление с присущими ему критериями, уровнями, задачами и целями.

Межкультурное образование – это процесс сохранения, трансляции и развития культуры этносов и народов, проживающих на той или иной территории. Сохранить культурное наследие любого этноса можно в том случае, если обучающийся познает особенности педагогического наследия этносов и психологические закономерности развития личности в нем, отмечает С.Г. Тер-Минасова [Тер-Минасова, 2000]. Исследователь подчеркивает, что межкультурное образование возможно в случае освоения языка этноса, так как он является основой познания других людей, а значит и другой культуры. Язык – это средство расширения коммуникативного пространства, это доступ в другой мир, видение различных моделей развития мира.

Задачи, которые необходимо решать в процессе поликультурного образования, сводятся к следующему:

1. Изучение различных культурных моделей (через религию, традиции, обряды).
2. Формирование убеждений о равенстве всех культур и относительности любой ценностной иерархии.
3. Формирование творческого отношения к собственной культуре и уважение к иной культуре.
4. Формирование толерантности как инструмента межнационального общения.
5. Формирование убеждения в недопустимости национализма и расизма.
6. Изучение демократических ценностей и уважение прав человека при сохранении его самобытности.

Стратегической задачей поликультурного образования является формирование мультиидентичности личности, умело сочетающей в своем

становлении и развитии культурные традиции различных моделей развития общества.

Важное значение в процессе поликультурного образования отводится педагогу. К нему предъявляются со стороны общества следующие требования:

- высокая поликультурная грамотность;
- владение историко-культурными знаниями о культурном разнообразии мира;
- умение конструировать содержание учебного материала;

Сегодня на постсоветском пространстве достаточно теоретических наработок, отражающих проблемы «поликультурного образования»:

- воспитание культуры межнационального общения;
- многокультурное образование;
- поликультурное образование в школе;
- воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности;
- воспитание культуры мира;
- психология и педагогика ненасилия;
- этнопедагогическое наследие народов России.

В Беларуси развитие идей поликультурного образования берет начало в 80-е годы XX в., однако, наибольший интерес к этой проблеме проявляется только в настоящее время.

В 1988 г. зародилось движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Концептуальной основой движения стало новое формирующееся направление педагогики и образовательной практики – педагогика единого и целостного мира.

Педагогика единого и целостного мира основывается на понимании мира как целостности и единства природной, социальной и духовной среды обитания человека, как плодотворного сотрудничества народов и государств.

Поликультурное образование стало самостоятельным, динамично развивающимся направлением в системе образования Беларуси, в том числе в высшей школе. Постановка проблемы в различных контекстах озвучивалась в научных изданиях культурологического, исторического, социологического содержания, однако поликультурное образование не рассматривалось ими с точки зрения комплексного и системного подхода. Сегодня потребность в рассмотрении роли, места этого направления в образовании, выявлении его значения в профессиональной подготовке специали-

тов для всех сфер деятельности и хозяйствования, в формировании личности, в становлении молодого поколения белорусов очевидна.

В современных условиях многокультурности мира, его полиэтничности, поликультурное образование способствует социализации человека, способного к жизни в условиях постоянно изменяющегося мира, обладающего такими качествами, как гибкость, мобильность, стрессоустойчивость, неконфликтность, неагрессивность, высокая культура межличностных отношений, миролюбие, толерантность.

Важное значение в актуализации и реализации проблемы поликультурного образования имеют формы приобщения человека к иным культурам и механизмы реализации форм. Среди направлений поликультурного образования можно выделить активную жизнь Polonji.

Так, необходимо отметить огромную роль общественных польских образовательных организаций, которые активно работают в приграничных районах Беларуси, в частности общественная организация Polska Macierz Szkola «Polesie».

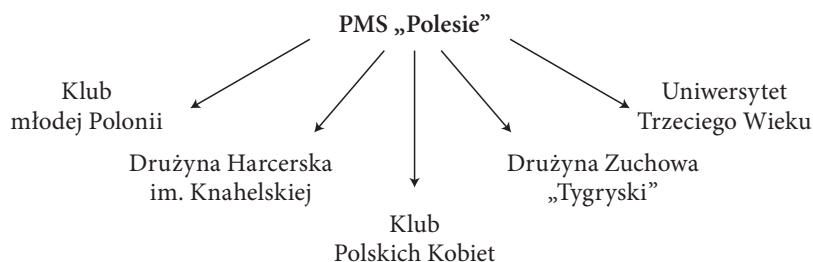
Целью деятельности общественной организации является изучение детьми, молодыми людьми и взрослыми польского языка, культуры, традиций народа соседней страны. Организация объединяет всех желающих, кому не безразлична история народов Польши. Особое внимание уделяется молодежи, самой динамичной части общества, активно интегрирующей в иные культурные пространства.

Приобщение населения к польской культуре осуществляется через различные формы работы: изучение польского языка учащимися общеобразовательной школы на факультативных курсах; функционирование в сош №9 г. Бреста четырех классов с польским языком обучения.

Традиционными стали ежегодные поэтические конкурсы чтецов для молодежи региона, посвященные поэзии А.Мицкевича. В поэтическом конкурсе, посвященном поэзии М.Конопницкой, который организован в Республике Польша (Пшедбож) участвуют любители поэзии разных возрастов.

Международные научные конференции, организованные ОО «Полесье», посвящены знаменитым полякам, родившимся на Брестчине. Просветительская деятельность ПМШ охватывает разные направления, что представлено на рис. 1.

Рис. 1. Просветительская деятельность ПМШ «Полесье»



Zródło: opracowanie własne

Приведенные некоторые формы и направления работы общественной организации ПМШ «Полесье» говорят о том, что межкультурное образование – явление многогранное и многоплановое. Социализация человека в поликультурной образовательной среде имеет самые разные формы и направления.

Bibliografia

- Дмитриев Г. (1999), *Многокультурное образование*, Москва.
- Макаев В., Малькова З., Супрунова Л. (1999), *Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы*, Педагогика, №4.
- Российская педагогическая энциклопедия* (1993), Москва.
- Сажин Д. (2001), *Поликультурная теория и образовательная практика*, Брылева Л. (ред.), Москва.
- Тер-Минасова С. (2000), *Язык и межкультурные коммуникации*, Москва.
- Философский энциклопедический словарь* (1983), Москва.

STRESZCZENIE**Edukacja międzykulturowa
faktorem socjalizacji człowieka**

Ważnym elementem współczesnej edukacji jest uwzględnianie kulturowych uwarunkowań socjalizacji. Ma to szczególne znaczenie w zachodzącym procesie globalizacji. Uwzględnianie tradycji własnej grupy kulturowej, grupy odniesienia, musi iść w parze z poszanowaniem dziedzictwa innych grup. W ten sposób przygotowuje się jednostkę do życia w warunkach pluralizmu kulturowego. Edukacja międzykulturowa poza kształtowaniem tolerancji, wartości moralnych musi się także odnosić do dziedzictwa historycznego rozpatrywanego z różnych punktów widzenia.

Niniejszy tekst obejmuje przykład socjalizacji z uwzględnieniem czynników kulturowych dotyczący mniejszości polskiej w obwodzie brzeskim na Białorusi.

SUMMARY**Intercultural education
as a factor of human socialization**

An important element of contemporary education is the inclusion of cultural conditions of socialization. It is of particular importance in the face of the present globalization processes. The inclusion of the tradition of one's own cultural group, a reference group, must be parallel to respect shown to other groups' heritage. This way an individual is being prepared to living in the conditions of cultural pluralism. Apart from developing tolerance and moral values, intercultural education must also refer to historical heritage considered from different points of view.

This text focuses on the example of socialization including cultural factors related to the Polish minority of the Brest Circuit in Belarus.

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI

UNIwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

OBCOŚĆ NIEUNIKNIONA. WSPÓLNE WĄTKI PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ I TANATOPEDAGOGIKI

„Mitem jest, że świat zachodni posiada uniwersalny zestaw standardów, według których należy oceniać wszystkie inne kultury. Musimy nauczyć się tolerancji i szacunku dla wierzeń, wartości i praktyk ludzi pochodzących z innych kręgów kulturowych, a także powinniśmy się czegoś od nich nauczyć”.

[Laungani, Young, 2001: 320]

Hosea L. Perry opisuje zajście przed szpitalem miejskim w teksańskiej miejscowości Midland, gdy po śmierci czarnoskórego nastolatka, na ulicy rozpaczała grupa jego krewnych i znajomych. Przekazywany z pokolenia na pokolenie wzór kulturowy żałoby czarnej mniejszości wzbudził takie zaniepokojenie pracowników placówki, że uznali je za zamieszki na tle rasowym wezwali na pomoc policyjną brygadę antyterrorystyczną, by rozpuściła zgromadzenie i uratowała ich od zagrożenia. Mimo że szpital ten istniał w środowisku od osiemdziesięciu lat, jego pracownicy najwyraźniej nic nie wiedzieli o wzorach kulturowych żałoby ludzi, nad którymi z racji wykonywanego zawodu sprawowali opiekę [szerzej: Perry, 1993: 51-53].

Zwłaszcza w sytuacjach krytycznych, a do takich należą cierpienie, choroba i śmierć, rozumienie zachowań ludzi jest wartością nie do przecenienia. Poszukiwanie tego rodzaju wartości jest możliwe na styku pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki. U podstaw niniejszej refleksji spoczywa teza zawarta w następującej wypowiedzi: „Pomaganie umierającym i opłakującym innych ras i narodowości oraz wyznań dostarcza nam przywileju uczenia się od nich. Nie powinniśmy oczekiwać, że nasza wiedza i doświadczenie jest większe niż ich, a jednak nie oznacza to wcale, że w żaden sposób nie możemy im pomóc. Czas śmierci i żałoby jest czasem, w którym ludzie potrzebują innych ludzi i sama obecność kogoś troskliwego jest bardzo ważna. Jeżeli w dodatku dysponujemy wystarczającą wiedzą na temat kultury, z któ-

rej pochodzi dana osoba i potrafimy jej współczuć oraz zrozumieć, czego naprawdę jej potrzeba, to mamy doprawdy wiele do zaoferowania. Zawsze możemy przynajmniej oszczędzić niepotrzebnego cierpienia, które może się pojawić w sytuacji, w której osoby opiekujące się umierającymi czy opłakującymi narzucają ludziom swoje własne normy kulturowe w momencie, gdy są oni wyjątkowo słabi i bezbronni” [Murray Parkes, Laugani, Young, 2001: 18-19].

Zrozumienie teraźniejszości staje się łatwiejsze dzięki zrozumieniu przeszłości. Zasada ta pozwala rozpatrywać kwestie chorowania i umierania oraz reakcji na nie w kategoriach edukacyjnych. Wniknięcie w okoliczności zachowań jednostek i społeczeństw odległych w czasie i przestrzeni, oraz w miarę możliwości poznawanie ich rozterek i motywacji, pozwala pochylić się nad współczesnymi dramatami, by starać się zrozumieć ich uczestników i obserwatorów. Zapobiega to bezrefleksyjnej krytyce *a priori*, każe zastanowić się nad skłonnością do wykluczania kogoś tylko dlatego, że ze względu na kulturę, w której został wychowany, zachowuje się inaczej niż na przykład dominująca większość być może zachowywałaby się w podobnych okolicznościach.

Do podstawowych wspólnych kategorii pojęciowych pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki [szerzej: Binnebesel, 1995: 30-33; Grzybowski, 2009: 7-19; Sahaj, 2004: 255-261] należą Obcy i „odmienność kulturowa” [szerzej: Grzybowski, 2010]. Spotykane tradycyjne wzory zachowań wynikające z dziedzictwa kulturowego, oraz te pojawiające się z nienacką wskutek zdarzeń krytycznych, takich jak choroba, śmierć i związane z nimi cierpienie jednostek oraz grup społecznych, budzą rozmaite reakcje – od niepewności, zdziwienia, przez niesmak i niechęć, do marginalizacji, czy nawet odrzucenia – na przykład z pobudek światopoglądowych.

Człowieka chorego i umierającego, a wraz z nim jego najbliższych doświadczających cierpienia wskutek przeżywanego dramatu lub jego następstw (np. żałoba), łatwo jest uznać za Obcych, bowiem ich obecne zachowania na tle zachowań sprzed sytuacji krytycznej, świadczą o odmienności ich stanów, reakcji, czy perspektyw. Szczególnie trudne są one na styku sfer prywatnej (intymnej) i publicznej. Nie pozostaje to bez wpływu na możliwość nawiązywania i podtrzymywania dialogu z Obcymi, oraz na jego formy, które niejako z dnia na dzień mogą wymagać od każdej z uczestniczących w nim stron nowych motywacji, uzasadnień, nastawienia, przygotowań.

W związku z tym, nie tylko możliwe, ale wręcz wskazane jest poszukiwanie wspólnych wątków spoczywających u podstaw koncepcji wychowania do chorowania, cierpienia i umierania (powstających w ramach refleksji tanatopedagogicznej), oraz koncepcji edukacji międzykulturowej. W każdej z tych dzie-

dzin bowiem, priorytet stanowi dialog, oraz chęć wzajemnego porozumienia i rozwiązywania problemów wynikających z Obcości i odmienności kulturowej. Obcość związana z chorobą i śmiercią jest nieuniknioną cechą człowieczeństwa – zarówno w sferze indywidualnej, jak i zbiorowej, etnicznej, kulturowej.

Śmierć w perspektywie międzykulturowej

Badania porównawcze zachodzących w różnych kulturach zjawisk związanych z reakcjami społecznymi na chorowanie, śmierć i ich konsekwencjami są prowadzone w perspektywie międzykulturowej od wielu lat [patrz np: Berger, Badham, Kutscher, Berger, Perry, Beloff (red.), 1989; Corr, Morgan, Wass, 1993; Firth, 1993; Rosenblatt, Walsh, Jackson, 1976]. Ich sens wydaje się w pełni uzasadniony, ponieważ: „To, jak każdy z nas podchodzi do perspektywy własnej śmierci i śmierci tych, których kochamy, pozostaje najważniejszą i najtrudniejszą kwestią, z którą każda generacja musi się zmagać od nowa. Każde pokolenie i każde społeczeństwo znalazło swoje własne rozwiązanie problemu śmierci i podbudowało je skomplikowaną i misterną siatką wierzeń i obyczajów, które, na pierwszy rzut oka, wydają się krańcowo różne, tak że właściwie nie sposób je porównywać. Jednak pojawiają się w nich wątki wspólne dla wszystkich kultur, wątki, które przewijają się we wszystkich epokach, a różnice stają się łatwiejsze do zrozumienia, kiedy są rozważane w świetle kontekstu historycznego, w którym dany pogląd powstawał” [Murray Parkes, Laugani, Young, 2001: 14].

Każda kultura posiada własny zbiór rytuałów, obrzędów, tabu i praktyk związanych ze śmiercią. Zazwyczaj członkowie społeczeństw zachodnich dystansują się od śmierci, zaś mieszkańcy krajów Trzeciego Świata najczęściej tego nie robią, bo na przykład nie pozwalają im na to warunki życiowe (zagęszczenie ludności i wymuszona bliskość). W niektórych kulturach o śmierci rozmawia się swobodnie i publicznie. Rozmowa taka stanowi swoisty talizman, który im częściej się pociera, tym bardziej przed czymś zabezpiecza. W innych kulturach temat ten jest wstydlivy, lub wręcz stanowi tabu, którego się nie narusza – zwłaszcza w sferze publicznej, aby „nie wywoływać wilka z lasu” [patrz: Laugani, Young, 2001: 308-309; szerzej na ten temat – patrz: Hennezel, 2007; Kość, 2004: 177-185; Kramer, 2007; Murray Parkes, 2001: 322-336]. Dzieje się tak, ponieważ – jak twierdzi Vladimir Jankélévitch: „Rozmaite kultury radzą sobie na różne sposoby z osławianiem tej straszliwie, niepokojącej rzeczy, wielkiej zagadki losu człowieka. Niezależnie od tego, czy jesteśmy

wierzący czy niewierzący, śmierć jawi nam się jako niepojęta tajemnica, choć może kryje w sobie tak naprawdę nadzieję. Chodzi o to, by śmierć obłaskawić, pogodzić z życiem, uczynić z niej coś swojego” [Jankélévitch, 2005: 90].

Wspólne dla wszystkich kultur są zewnętrzne formy okazywania emocji: lęk, płacz, gniew, smutek, żałoba, opłakiwanie zmarłych. W sferze publicznej stopniowo wyłamują się z nich przede wszystkim kultury zachodnie, w których otwarte, publiczne okazywanie emocji jest źle widziane, chociaż jeszcze sto lat wcześniej uchodziło za normę. W społeczeństwach na przykład Europy Północnej i Ameryki Północnej, w których sprawy te należą do sfery prywatnej, osoby spoza najbliższego kręgu cierpiących zwykle nie są mile widziane w trakcie trudnych chwil, zaś publiczne okazywanie intymnych przeżyć czasem budzi wręcz niesmak [patrz: Laungani, Young, 2001: 302-303].

Z uwagi na światopoglądowe i religijne fundamenty życia społecznego, w niektórych kulturach (np. Indie, Nepal, Chiny, Pakistan), choroba, śmierć i żałoba to problemy nie tyle jednostek, co grup etnicznych i społeczeństw, a przeżywa się je otwarcie, nawet w sferze publicznej, co stanowi część akceptowanego społecznie tradycyjnego rytuału – niekiedy wręcz wbrew woli najbliższych chorego i zmarłego. „O ile sztuka ma zdolność przekraczania granic, o tyle nie można powiedzieć tego samego o religii. Pomimo współczesnych usiłowań ekumenicznych pomiędzy wieloma odłamami kościoła chrześcijańskiego, rytuały i wierzenia innych ludzi wydają się nam zupełnie obce albo, w najlepszym przypadku, dziwaczne. Dajemy poetom licencję na swobodę, której jednak odmawiamy kapłanom. Ci, którzy najściślej trzymają się praw swoich religii, najczęściej wyszydzają wierzenia innych. Oskarżenia o bełkot religijny są na porządku dziennym, a w najgorszym wypadku dochodzi do wybuchu «świętej wojny»” [Murray Parkes, Laungani, Young, 2001: 16].

Na przykład, w buddyzmie (zwłaszcza w jego tybetańskiej odmianie) wszystko, co się wydarza człowiekowi uważane jest za cierpienie, a jego życie polega na poszukiwaniu dróg wyzwolenia od niego siebie i/lub innych: „(...) cztery główne cierpienia doświadczane przez istotę ludzką to: narodziny, starość, choroba i śmierć. Narodziny pojawiają się w sposób naturalny, starość jest naszą najpewniejszą przyszłością, choroba wcześniej czy później przypada w udziale każdemu z nas, śmierć zaś nadchodzi nieuchronnie. Oto nasza rzeczywistość, której nie możemy ani uniknąć, ani zmienić” [Le Gall, Rinpoche, Lenoir, 2001: 60-61]. Aby więc lepiej radzić sobie z dramatami, niektórzy wybierają zbiorowe, publiczne wyrażanie emocji i poszukiwanie wsparcia.

Obcość w perspektywie historycznej

Przez wiele lat w świadomości Europejczyków, uosobieniem okrutnych barbarzyńców, którzy składali ofiary z ludzi byli Aztekowie. Przedstawienia jeszcze bijących serc wyrywanych z piersi niewinnych ofiar, krwi spływającej po stopniach piramid, kapłanów wyposażonych w akcesoria odrażających ceremonii, uruchamiały wyobraźnię i ukazywały ten amerykański lud jako krwiożerczy i prymitywny. Tymczasem współczesne badania antropologiczne i kulturoznawcze azteckiej religii i mitologii, ujawniają niezwykle etos cierpienia i śmierci w tamtejszej kulturze, oraz jedyną w swoim rodzaju rangę cierpiącego człowieka – zwłaszcza składanego w ofierze jeńca [patrz: Frankowska, 1987: 197-324; Kolankowska, 2003: 303-310].

Śmierć rozpatrywana jako niewątpliwa tragedia z perspektywy jednostki i jej rodziny, miała ogromne znaczenie dla azteckiego społeczeństwa. W tym kontekście, poświęcenie własnego życia na zasadzie ofiary dla bóstw mających zapewnić lepszą przyszłość bliskim i całemu narodowi, urastała do rangi bohaterstwa i stawała się zasługą, która pozytywnie przejawiała się w historii i statusie rodziny zmarłego w tak wyjątkowych okolicznościach. Dopiero wzięcie pod uwagę tego faktu, pozwala rozpatrywać składanie ofiar z ludzi jako najwyższe sacrum i nie tylko usprawiedliwiać jako zjawisko społeczne, lecz także czynić przedmiotem głębokiej refleksji o granicach miłości rodziny, plemienia, narodu, ojczyzny, życia własnego, innych i dla innych [szerzej na ten temat – patrz: Todorov, 1996].

Podobnie jak w kulturze chrześcijańskiej można by wskazać wiele przypadków sankcjonowania przez głowy Kościołów rzezi innowierców, czy przeciwników politycznych, tak i w religii Azteków ofiary z ludzi przez stulecia znajdowały uzasadnienie i społeczną akceptację – bynajmniej nie z powodu walki o wpływy. Jeśli kapłani byli w stanie tłumaczyć ludowi długotrwałą suszę niedostateczną liczbą ofiar z ludzi, to lud godził się na drastyczne, lecz skuteczne w jego mniemaniu kroki wiodące do rozwiązania problemu. Dowodem tego jest bezprecedensowa umowa międzyplemienna zawarta przez Tenochtitlan, Huexotzinco i Tlaxcal, zobowiązująca strony do prowadzenia wojen dostarczających jeńców głównie na cele ofiarne.

Na podkreślenie zasługuje też sposób traktowania pojmanych. Przez kilka miesięcy byli przygotowywani do złożenia w ofierze. W tym okresie stanowili niejako uosobienie bóstwa. Jako tacy, byli szczególnie dobierani i dzieleni na kategorie pod względem urody, zwinności, oraz ćwiczeni w etykiecie i grze na flecie. Tego rodzaju jeńcom zapewniano wszelkie wygody, najwyższej jakości szaty oraz asystę paziów. Właściciel jeńca (czyli ten, kto pojmał go w boju)

niał obowiązek traktowania go jak własnego syna [Kolankowska, 2003: 306-307].

Według wierzeń Azteków, świat pozagrobowy jest zbudowany hierarchicznie. Do najwyższego kręgu zaświatów mogli się dostać wyłącznie polegli na polu bitwy, oraz złożeni w ofierze. Na tej zasadzie, śmierć w charakterze ofiary nobilitowała i zapewniała błogostan, którego nie byli w stanie osiągnąć zwyczajni śmiertelnicy. Nie dziwi więc fakt, że wielu Azteków dobrowolnie zgłaszało się, by stracić życie na ołtarzach ofiarnych. Ich szczątki były później przedmiotem kultu rodziny i społeczeństwa.

Wiele elementów kultury azteckiej przetrwało do dziś w Meksyku – w tym także obyczaje związane ze śmiercią. Zaduszki obchodzone są tam radośnie i określane mianem karnawału śmierci. Towarzyszą temu uliczne procesje szkieletów, niekiedy huczne zabawy na cmentarzach, masowe produkowanie i sprzedaż słodczy w formie czaszek i kościotrupów. W ten sposób symbolicznie nawiązuje się do wspomnień o przodkach i radosnym losie tych, którzy jako złożeni w ofierze przynieśli bliskim spokojne życie, a sobie zapewnili piękną przeszłość w zaświatach.

Podobne schematy myślenia o życiu i śmierci dotyczą mieszkańców innych części świata – chociaż nie towarzyszą im wzory kulturowe charakterystyczne dla gorących kultur Ameryki. W pierwszych opisach kultury Eskimosów, sporządzonych przez europejskich podróżników, przeważa zdumienie dotyczące eskimoskiego trybu życia i stosunku do niego. Żyjące w skrajnie nieprzyjaznych warunkach przyrody plemiona eskimoskie wykształciły bowiem wzory kulturowe, w których granice między życiem i śmiercią stanowią niejako przedmiot umowy społecznej, a do grona czynników mających wpływ na ich wyznaczanie, oprócz fizjologii zalicza się liczebność grup społecznych, zasobność terenów łowieckich, porę roku, okoliczności pogodowe itp.

Janusz Trybusiewicz, przytaczając relacje XIX-wiecznych podróżników o spotkaniach z Eskimosami, pisze m.in.: „Osobliwą cechą społeczeństwa eskimoskiego jest to, że dziewcząt jest tu mniej, niż chłopców. Nie dlatego, że się ich mniej rodzi, lecz dlatego, że w tradycyjnym społeczeństwie eskimoskim nadmiar córek po prostu zabijano, dusząc lub wystawiając nago na mróz nowo narodzone niemowlę płci żeńskiej. I tak na przykład, według obserwacji K. Rasmussena, u Eskimosów Netsilik na 96 urodzonych niemowląt zabito 38 dziewcząt, czyli – przyjmując, że urodziło się ich około 50 – więcej niż połowę z tych, co przyszły na świat” [Trybusiewicz, 1986: 21]. Podobny los spotykał zawsze jedno z niemowląt – „najlepiej” dziewczynkę, bowiem w trakcie marszu matka mogła schować pod kaftanem tylko jedno dziecko.

Wy tłumaczenie zjawisk, które Europejczykom wydały się zrazu przejawem barbarzyństwa jest możliwe, gdy głębiej pozna się okoliczności życia poszczególnych plemion eskimoskich. Mężczyzn po prostu musiało być więcej, aby byli w stanie wykarmić (polując) i obronić wspólnotę. Tymczasem w tamtym okresie około 30% młodych mężczyzn eskimoskich ginęło gwałtowną śmiercią wskutek wypadku na polowaniu, utonięcia, wpadnięcia pod lód, oraz popularnych wśród Eskimosów zabójstw. Owdowiałe starsze kobiety, ze względu na swe doświadczenie w opiece nad rodziną były bardziej atrakcyjnymi partnerkami, niż panny. Uważany przez Europejczyków za drastyczny sposób rozwiązywania problemów demograficznych miał więc uzasadnienie w kontekście dobra całego społeczeństwa. Zresztą tego rodzaju praktyki bywały popularne nie tylko wśród Eskimosów, ale też u innych ludów koczowniczych, w których dobro grupy stanowiło większą wartość, niż dobro jednostki. Z tychże powodów niekiedy pozostawiano poza igloo na mrozie, lub na szlaku także osoby stare i zniedołężniałe, oraz uznane za beznadziejnie chore, aby nie opóźniały marszu grupy i w okolicznościach skrajnie trudnych nie odbierały pożywienia tym, którzy mieli największe szanse na przeżycie.

Współczesna obcość cierpienia i śmierci

„To, że nasze obyczaje są odmienne od pozostałych – piszą autorzy opracowania *Przemijanie w kulturach* – nie musi oznaczać, że są one niesłuszne. Być może żałoba jest tylko stratą czasu i energii, a najlepszą rzeczą, jaką możemy zrobić, jest pozbieranie się i powrót do codziennego życia. Możliwe, iż mamy rację, ignorując śmierć. Jeżeli i tak nie możemy nic zrobić, aby jej zapobiegać, to może powinniśmy traktować ją tak, jakby nie istniała. Kiedy ktoś umiera, powinniśmy pozbyć się ciała i żyć dalej tak, jakby nic się nie stało. Jest to logiczny punkt widzenia, który dobrze współgra z pragmatycznym poglądem na życie, którego wyznawcy poszukują praktycznych rozwiązań dla praktycznych problemów. Jest to pogląd zasadniczo różniący się od przesądów religijnych, pretensji, jakie roszczą sobie sztuka i poezja, czy niezmaterIALIZEDYNYCH teorii psychiatrów i psychologów” [Murray Parkes, Laugani, Young, 2001: 15]. Na tle tej kontrowersyjnej wypowiedzi, tym bardziej warto zwrócić uwagę na międzykulturowe problemy związane z obecnością cierpienia i śmierci we współczesnych społeczeństwach.

Dzięki globalizacji i rozwojowi środków przekazywania informacji, uczestniczące w tych procesach społeczeństwa są świadkami, obserwatorami lub uczestnikami licznych zjawisk związanych z cierpieniem i śmiercią. Ponieważ

są one przedstawiane przez dziennikarzy, artystów i (choćby tylko) internautów, niewątpliwie częściej niż dawniej i stają się przedmiotem refleksji: „Wzrasta odsetek osób żyjących ponad osiemdziesiąt i dziewięćdziesiąt lat, a stulatkom przestali być postrzegani jako coś niezwykle rzadkiego. (...) Z drugiej strony, przykład byłego Związku Radzieckiego i krajów dawnego bloku socjalistycznego, gdzie kryzys związany z rozpadem systemu doprowadził do wyraźnego spadku długości życia spowodowanego dezorganizacją opieki medycznej, niedożywieniem i alkoholizmem pokazał, że tuż obok nas możliwy jest regres wywołany czynnikami ekonomicznymi, społecznymi, lecz także kulturalnymi. Czy zachodnim – uprzywilejowanym, jak mawiają – społeczeństwom nie grozi podobny regres? W atmosferze kryzysu więcej uwagi poświęca się nierówności wobec śmierci w tych społeczeństwach, w których poszerzył się świat ludzi wykluczonych, pozbawionych jakiegokolwiek społecznej opieki” [Vovelle, 2004: 7-8].

W powyższym kontekście, jako interesujące w perspektywie edukacyjnej i międzykulturowej jawią się kolejne problemy:

- rozwój opieki paliatywnej i w związku z tym wzrost zapotrzebowania na hospicja i prowadzący je personel;
- zagrożenie AIDS i innymi chorobami o charakterze epidemii (np. choroby odzwierzęce, grypa itp.);
- rozterki związane z bioetyką (np. eutanazja, przeszczepy organów, pomoc samobójcom);
- sankcjonowanie ludobójstwa (np. Irak, Afganistan i inne wojny przy udziale współczesnych demokracji);
- kara śmierci i „filozofie” usprawiedliwiające torturowanie i zabijanie innych w imię wyższych celów (np. więzienia dla terrorystów i osób podejrzanych o terroryzm);
- moda na ekshumacje sławnych osób oraz ponowne pogrzeby (np. pogrzeby Władysława Sikorskiego, czy Mikołaja Kopernika);
- multimedialne uczestnictwo mas w umieraniu sławnych ludzi, oraz pośmiertna promocja bohaterów kultury masowej;
- popkulturowe „beatyfikacje” wskutek szybkiej śmierci osób za życia kontrowersyjnych (księżna Diana, Lech Kaczyński)
- cierpienie i śmierć jako elementy czarnego humoru w kulturze masowej;
- współczesna mumifikacja za pieniądze [szerzej na ten temat: ibidem: 700-721].

Jak twierdzi Michel Vovelle, współcześnie: „Stajemy twarzą w twarz z płataniną poglądów i marzeń. W społeczeństwie, w którym dominujące dyskursy

zniknęły, ludzie szukają przeróżnych odpowiedzi na lęk przed śmiercią, który po wielu próbach zapomnienia nauczyli się rozpoznawać. Czy przyszłością są, jak jeszcze niedawno sądziliśmy, handlowe raje Florydy i Karaibów? Co stanie się z próbą oswojenia śmierci, której wyrazem jest dążenie do przywrócenia umierającemu ludzkiej godności? Co stanie się z tęsknotami, z marzeniami, z fantazjami (...)? Na początku naszej drogi wszystko było prostsze, przynajmniej na pozór. Atakująca ludzi «czarna śmierć» i jej następczynie naznaczyły ludzką wrażliwość na cały wiek. Pokonaliśmy to ciężkie fatum, przytłaczający determinizm, z którym ludzie walczyli przez wieki. I tak odkrywamy zbiorową odpowiedzialność. Śmierć uosabiająca metaforycznie ból istnienia skłania nas do zmiany świata. Dzisiejszy kryzys śmierci odzwierciedla się w społecznym niepokoju. Jej ponowne odkrycie może być jedną z dróg prowadzących do pełnej świadomości” [ibidem, 720-721].

Współczesna nauka i kultura masowa, pod względem percepcji i recepcji nie radzą sobie z chorobami, cierpieniem, a zwłaszcza ze śmiercią i mimo wysiłków nie potrafią ich okiełznać, to znaczy wyeliminować, lub opóźnić, czy przynajmniej uczynić przewidywalnymi. Iwan Ilcz określa to zjawisko mianem ostatecznej formy oporu konsumentów [za: Murray Parkes, Laugani, Young, 2001: 13]. Przemianom ulega też język dyskusji o cierpieniu i umieraniu zwłaszcza w kontekście międzykulturowym [szerzej na ten temat – patrz: Wysoczański, 2003: 547-560; Wysoczański, 2004: 555-568]. Wyjątkowym zjawiskiem jest bujny rozwój przemysłu pogrzebowego (targi Necroexpo i podobne imprezy)¹, czy organizacji pozarządowych nawiązujących do tej problematyki (np. Polskie Stowarzyszenie Funeralne)². W niektórych krajach (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych) doszło do komercjalizacji śmierci na bezprecedensową skalę i pojawienia się zjawisk uchodzących w innych kulturach za kontrowersyjne – jak na przykład pogrzeby *drive in*.

Swoistym połączeniem symbolicznego procesu osvajania śmierci, oraz zaspokajania tej potrzeby w kulturze masowej jest tanatoturystyka. Sławoj Tanaś pisze: „Miejsc dokumentujących ludzką śmierć, cierpienie oraz makabrycznych wystaw, będących celem podróży turystycznych, jest na świecie wiele. Bardzo często posiadają one rozwiniętą infrastrukturę turystyczną (bazę gastronomiczną, noclegową i handlową, parkingi i inne niezbędne urządzenia do obsługi turystów). Rocznie odwiedzane są przez tysiące turystów. Miejsca te określane są mianem produktu turystycznego i stanowią istotną

¹ Szerzej na ten temat – patrz: <http://www.targikielce.pl/index.html?k=necroexpo&s=index>. z dnia 15.05.2010.

² Szerzej na ten temat – patrz: <http://www.stowarzyszeniefuneralne.pl>. z dnia 15.05.2010.

atrakcję turystyczną. W konsekwencji w latach dziewięćdziesiątych pojawiły się terminy *dark tourism* i *thanatourism*, które szybko zostały zaakceptowane w terminologii naukowej w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych” [Tanaś, 2005: 507; szerzej na ten temat – patrz: Lennon, Foley, 2000; Seaton, 2002: 73-82].

Korzenie dzisiejszej tanatoturystyki sięgają odwiecznych pielgrzymek do grobów męczenników, miejsc katastrof i na pola bitewne. Współcześnie, różni się wiele rodzajów tego zjawiska, związanych z organizowaniem indywidualnych i grupowych wypraw do miejsc związanych m.in. z wojnami (pola bitew i potyczek w Ypres, Verdun, Pearl Harbor, Stalingrad), Holokaustem Muzeum Auschwitz, Instytut Yad Vashem), niewolnictwem (południe Stanów Zjednoczonych i Afryka Zachodnia), zamachami i kataklizmami (Nowy Orlean zniszczony przez huragan Katrina, Strefa Zero w Nowym Jorku), oraz kaplic i cmentarzy (Pere Lachaise w Paryżu, katakumby, kaplice czaszek itp.). Poza zwiedzaniem tych miejsc i poświęconych im muzeów oraz wystaw, spotkaniami ze świadkami wydarzeń, uczestnictwem w modłach i koncertach pamięci, popularne jest też przywożenie niekiedy makabrycznych pamiątek (niejednokrotnie sfalszowanych) – wzbudzających spore emocje.

Po katastrofie polskiego samolotu prezydenckiego w Smoleńsku, która miała miejsce 10 czerwca 2010, jej rejon stał się celem licznych wycieczek i pielgrzymek. Na zainteresowanie pojedynczych osób oraz grup natychmiast zareagowały biura turystyczne, w których ofercie poza zwiedzaniem Smoleńska znalazły się wycieczki na miejsce katastrofy [patrz np.: A.W., 2010: 2].

Powyższe zjawiska niejednokrotnie wzbudzają kontrowersje, a zachowanie ich uczestników często staje się przedmiotem komentarzy – na przykład na forach internetowych. Gdyby jednak spojrzeć na nie z podobnej perspektywy, jak analizuje się wspomniane wyżej wzory kulturowe Azteków i Eskimosów, być może łatwiejsze stałoby się poszukiwanie uzasadnień, motywacji, oraz perspektyw działań edukacyjnych, w których przeplatają się odwieczne dramaty związane z cierpieniem i śmiercią, oraz rozterki współczesnych ludzi jakże często uzależnione od kultury masowej. W końcu każda droga wiodąca do zrozumienia drugiego człowieka budzi nadzieję na dialog...

Bibliografia

- A.W. (2010), *Jadą zwiedzać miejsce katastrofy*, „Gazeta Pomorska”, nr 111.
- Berger A., Badham S., Kutscher H., Berger J., Perry M., Beloff J. (eds.) (1989), *Perspectives on Death and Dying: Cross-cultural and Multi-disciplinary Views*, Philadelphia.
- Binnebesel J. (1995), *Eutanatopedagog – czyli ten drugi*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 1.
- Corr C.A., Morgan J.D., Wass H. (1993), *Statements on Death, Dying and Bereavement. International Work Group on Death, Dying and Bereavement*, Ontario.
- Firth S. (1993), *Cross-cultural perspectives on bereavement*, (in:) D. Dickenson, M. Johnson (eds.), *Death, Dying and Bereavement*, London.
- Frankowska M. (1987), *Mitologia Azteków*, Warszawa.
- Grzybowski P. (2010) *Chorzy i umierający jako Obcy. Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki*, (w:) T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenie społeczne*, Cieszyn – Warszawa.
- Grzybowski P. (2009), *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, (w:) A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Tanatologiczne aspekty kształcenia i wychowania*, Gdańsk.
- Hennezel C. d' (2007), *W imieniu życia. Opowiedz mi o śmierci...*, Gdańsk.
- <http://www.stowarzyszeniefuneralne.pl>. (z dnia 15.05.2010)
- <http://www.targikielce.pl/index.html?k=necroexpo&s=index>. (z dnia 15.05.2010)
- Jankélévitch V. (2005), *To, co nieuchronne*, Warszawa.
- Kolankowska M. (2003), *Koncepcja śmierci w kulturze azteckiej*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VII, Katowice.
- Kość K. (2004), *Kulturowe i psychologiczne uwarunkowania żałoby*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VIII, Katowice.
- Kramer K.P. (2007), *Śmierć w różnych religiach świata*, Kraków.
- Laugani P., Young B. (2001), *Wnioski I: Wskazania dotyczące praktyki i polityki postępowania*, (w:) C. Murray Parkes, P. Laugani, B. Young (red.), *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*, przekł. K. Ciekot-Roczon, Wrocław.
- Le Gall R., Rinpoche J., Lenoir F. (2001), *Mnich i Lama*, Katowice.
- Lennon J.J., Foley M. (2000), *Dark Tourism. The Attraction of Death and Disaster*, London.
- Murray Parkes C., Laugani P., Young B. (2001), *Śmierć i żałoba*, (w:) C. Murray Parkes, P. Laugani, B. Young (red.), *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*, przekł. K. Ciekot-Roczon, Wrocław.
- Murray Parkes C. (2001), *Wnioski II: przywiązanie i strata w perspektywie międzykulturowej*, (w:) C. Murray Parkes, P. Laugani, B. Young (red.), *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*, przekł. K. Ciekot-Roczon, Wrocław.
- Perry H.L. (1993), *Mourning and funeral customs of African Americans*, (in:) D.P. Irish, K.F. Lundquist, V.J. Nelsen (eds.), *Ethnic Variations in Dying, Death and Grief*, Washington DC – London.
- Rosenblatt P.C., Walsh R.P., Jackson D.A. (1976), *Grief and Mourning in Cross-cultural Perspective*, Washington DC.
- Sahaj T. (2004), *Czym jest eutanatologia i eutanatopedagogika? Próba eksplikacji*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VIII, Katowice.

- Seaton A.V. (2002), *Thanatourism's final frontiers? Visits to cemeteries, churchyards and funerary sites as sacred and secular pilgrimage*, "Tourism Recreation Research", No. 27.
- Tanaś S. (2005), *Tanatoturystyka – śmierć i cierpienie w turystyce kulturowej*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. IX, Katowice.
- Todorov T. (1996), *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa.
- Trybusiewicz J. (1986), *Twarze ludzkiej kultury*, Warszawa.
- Vovelle M. (2004), *Śmierć w cywilizacji Zachodu. Od roku 1300 po współczesność*, Gdańsk.
- Wysoczański W. (2003), *Koncept 'umieranie' w ujęciu językowo-kulturowym*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VII, Katowice.
- Wysoczański W. (2004), *Skon – profile językowe w uwarunkowaniach religijnych i kulturowo-społecznych*, (w:) J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. VIII, Katowice.

SUMMARY**Inevitability of strangeness. Common threads
of intercultural education and tanatopedagogy**

Tanatopedagogy is a subdiscipline of pedagogy dedicated to education in aspect of illness and death. It is originated from hospice and voluntary movement, whose aims are to improve life conditions of people who suffer and prepare family and friends to participate in the final phenomena. Perceiving people who are ill and suffer as “Others” leads to seek for common interests of intercultural pedagogy and tanatopedagogy, but also for basic concepts of education in intercultural contexts.

Informacja dla Autorów „Pogranicza”

Nadesłane artykuły nie powinny być wcześniej publikowane. Ich jakość merytoryczna zostanie poddana anonimowej recenzji.

Wymogi techniczne tekstów: czcionka Times New Roman (bez pogrubień, pochyłeń, podkreśleń itp.), wielkość czcionki 12 pkt., interlinia 1,5 wiersza, marginesy 2,5 cm. Maksymalna objętość tekstu 12 stron.

Język publikacji: polski lub angielski.

Układ artykułu: konieczne jest zamieszczanie streszczenia artykułu w języku angielskim (maksymalnie 15 wierszy) wraz z wyodrębnionymi słowami kluczowymi (maksymalnie 5). Tytuł artykułu należy sformułować również w języku angielskim.

Artykuły prosimy nadsyłać w formatach Word (plik .doc, lub .rtf). Zdjęcia bądź inne obrazy (wykresy, tabele) znajdujące się w tekście prosimy przysyłać jako osobne pliki (obrazy w dowolnym formacie graficznym, wykresy w formacie .xls, tabele w .doc lub .xls).

Autorów prosimy o załączenie krótkiej informacji na temat miejsca pracy, tytułu naukowego i adresu do korespondencji (e-mail oraz telefon).

Należy używać wyłącznie przypisów końcowych, które powinny być ułożone alfabetycznie na końcu artykułu, np.:

Anderson B (1997), *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Kurcz I. (2001), *Zmiany stereotypów: jej mechanizmy i granice*, (w:) M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa, Wydawnictwo Scholar.

Kłoskowska A. (1992), *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1.

Cytaty wewnątrz tekstu powinny zawierać w nawiasie nazwisko cytowanego autora, rok wydania książki/artykułu i strony np. [Anderson, 1997: 3].

Jeżeli nazwisko autora powtarza się, przy pierwszym odwołaniu należy podać w nawiasie nazwisko i rok wydania, przy kolejnych odwołaniach należy podać nazwisko oraz „ibidem” np. [Anderson, 1997] potem [Anderson, ibidem].

W sytuacji cytowania publikacji wielu autorów należy umieścić w nawiasie nazwiska wszystkich cytowanych autorów, np. [Kofta, Jasińska-Kania, 2001: 3], a w przypisie końcowym:

Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Strony internetowe: adres internetowy np. www.gov.pl z dnia 01.03.2005

Kontakt z redakcją „Pogranicza”:

Instytut Socjologii, Uniwersytet w Białymstoku

Pl. Uniwersytecki 1, Białystok 15-420

tel. 85 745-71-04

Sekretarze redakcji: Małgorzata Skowrońska – m.skowronska@uwb.edu.pl

Katarzyna Niziołek – katarzyna.niziolek@gmail.com