

Uniwersytet w Białymstoku
Instytut Socjologii i Kognitywistyki

POGRANICZE

Studia Społeczne

Tom XXX

Polityka edukacyjna – tożsamość – edukacja międzykulturowa

pod redakcją
Jerzego Nikitorowicza, Jolanty Muszyńskiej i Andrzeja Sadowskiego

Białystok 2017

RADA PROGRAMOWA

prof. dr hab. Grzegorz Babiński (UJ), prof. dr hab. Andrzej Sakson (UAM),
prof. dr hab. Zbigniew Kurcz (UWr.), prof. dr hab. Leszek Gołdyka (USz),
prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (UwB), prof. dr hab. Włodzimierz Pawluczuk (UwB),
prof. dr hab. Andrzej Sadowski (UwB), dr hab. Kazimierz Krzysztofek (prof. U-SWPS),
prof. dr hab. Sergiej Trojan (Dyplomatyčna Akademia Ukrainy, Kijów),
prof. dr hab. Larisa Titarenko (Akademia Nauk, Republika Białoruś),
doc. dr Basia Nikiforowa (Litewski Instytut Badań Kultury, Wilno),
prof. Tomasz Kamusella (University of St Andrews, Scotland), dr hab. Anna Śliz (UO),
dr hab. Dariusz Wojakowski (prof. UR), dr hab. Małgorzata Bienkowska (prof. UwB),
dr hab. Walter Żelazny (prof. UwB), dr Marta Choroszewicz (Yoesou University, Finland),
dr Katarzyna Sztop-Rutkowska (UwB), dr Katarzyna Niziołek (UwB).

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNY –	prof. dr hab. Andrzej Sadowski
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO –	dr hab. Małgorzata Bienkowska, prof. UwB
CZŁONKOWIE ZESPOŁU REDAKCYJNEGO –	dr Urszula Abłażewicz-Górnicka, dr Maja Biernacka, mgr Małgorzata Skowrońska
SEKRETARZ REDAKCJI –	dr Maciej Białous

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Dr hab. Jan Poleszczuk, prof. UwB – redaktor statystyczny, metodologia, metody formalne,
Prof. dr hab. Andrzej Sadowski, UwB – pogranicze, wielokulturowość, socjologia narodu, wsi i miasta,
Dr hab. Walter Żelazny, prof. UwB – grupy etniczne, socjologia kultury, dziedzictwo L. Zamenhofa,
Dr hab. Małgorzata Bienkowska, prof. UwB – gender studies, metodologia jakościowa, teorie socjologiczne,
Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, UwB – edukacja międzykulturowa, rodziny na pograniczach,
Dr hab. Barbara Cieślińska, prof. UwB – socjologia rodziny,
Dr hab. Mariusz Zemło, prof. UwB – socjologia wiedzy, edukacji,
Dr Katarzyna Niziołek, UwB – społeczeństwo obywatelskie, socjologia kultury, sztuki,
Dr Katarzyna Sztop-Rutkowska, UwB – wielokulturowość, socjologia narodu.

ZESPÓŁ RECENZENTÓW

Prof. dr hab. Leszek Korporowicz; prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur; dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB;
prof. dr hab. Marta Maria Urlińska; dr hab. Mariusz Korczyński, prof. UMCS; prof. dr hab. Alicja Szelaąg;
dr hab. Anna Szafrąńska-Gajdzica, prof. UŚ; dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2017

ISSN 1230-2392

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Projekt okładki: Paweł Łuszyński
Redakcja: Janina Demianowicz
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: volumina.pl, Daniel Krzanowski

SPIS TREŚCI

Jerzy Nikitorowicz Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych	7
Andrzej Sadowski Stare i nowe zagrożenia w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego	20
Krystyna Błeszyńska Polityka kanonu a kształtowanie się wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego	42
Mariola Badowska Dylematy polityki edukacyjnej w kontekście społeczeństw wielokulturowych	56
Agata Cudowska Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji	66
Krzysztof Sawicki Migranci w Europie. Uwarunkowania i metody integracji – przykład Holandii	80
Emilia Żyłkiewicz-Płońska Europejska polityka edukacyjna wobec szkolnictwa wyższego	95
Urszula Markowska-Manista, Dominika Zakrzewska-Olędzka Pomiędzy teorią a praktyką kontaktu międzykulturowego	113

Przemysław Paweł Grzybowski

Inni i Obcy w bezpiecznym miejscu. Poprawność polityczna
w zróżnicowanej kulturowo szkolnej przestrzeni publicznej 130

Jolanta Muszyńska

Od partykularyzmu do pragmatyzmu – percepcja społeczna
odmienności kulturowej w przestrzeni lokalnej 143

Justyna Pilarska

Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji
międzykulturowej 154

Tomasz Bajkowski

System rodzinny w przestrzeni międzykulturowej 167

Halina Rusek

Edukacja regionalna a przemiany społeczności przemysłowych
– tworzenie tradycji jako wyzwanie edukacyjne – na przykładzie
Zagłębia Dąbrowskiego 181

Alina Szczurek-Boruta

Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-
-czeskim 195

Adela Kożyczkowska

„Wytwarzanie wiedzy” jako element polityki kulturowej. *Casus* wiedzy
o języku kaszubskim jako peryferii językowej 210

Zbigniew Babicki

Założenia edukacji międzykulturowej szansą na pojednanie etniczne
w Rwandzie 223

TABLE OF CONTENTS

Jerzy Nikitorowicz Education policy in the context of acquiring intercultural competences	7
Andrzej Sadowski Old and new threads of the construction of a multicultural society	20
Krystyna Błeszyńska Canon Policy and Development of a Diverse Civic Society	42
Mariola Badowska Dilemmas of educational policy in the context of multicultural societies	56
Agata Cudowska The European Union's Policy Regarding Migration	66
Krzysztof Sawicki Migrants in European Union. Determinants and methods of integration – sample of the Netherlands	80
Emilia Żyłkiewicz-Płońska European educational policy on higher education	95
Urszula Markowska-Manista, Dominika Zakrzewska-Olędzka Between the theory and praxis of intercultural contact	113
Przemysław Paweł Grzybowski Others and Strangers in a safe place. Political correctness in schools located in culturally diverse environments	130

Jolanta Muszyńska

From particularism to pragmatism – social perception of cultural distinctness in local territory 143

Justyna Pilarska

Locus educandi: city as the area of informal, intercultural education 154

Tomasz Bajkowski

Family system in multi-cultural circumstances 167

Halina Rusek

Regional education and transformation of industrial communities – creation of tradition as an educational challenge – on the example of the Dąbrowa Basin (Zagłębie Dąbrowskie) 181

Alina Szczurek-Boruta

The identity of young Poles inhabiting the Polish-Czech borderland 195

Adela Kożyczkowska

“Knowledge Production” as area of a cultural policy. The case of the knowledge of the Kashubian language as the peripheral language 210

Zbigniew Babicki

Assumptions intercultural education opportunities for ethnic reconciliation in Rwanda 223

JERZY NIKITOROWICZ

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: jeryzniki@wp.pl

Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych

■

Niniejszy artykuł jest kontynuacją tekstu, który dotyczył określenia strategii w edukacji międzykulturowej w kontekście złożonych problemów wielokulturowości [Nikitorowicz, 2015: 25–40]. Traktując wielokulturowość nie tylko jako współwystępowanie na tej samej przestrzeni grup o odmiennych kulturowo cechach, ale przede wszystkim jako zjawisko tożsamościowe, ideologiczne i edukacyjne, wskazywałem na etnodemokrację, asymilację, strategię komunitaryzmu, europejskie obywatelstwo, społeczeństwo sieciowe. Zwracałem uwagę na problem bycia Europejczykiem nie tylko w sferze konsumpcji, na rozmięszczanie elit grup mniejszościowych, na rewizję poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego. Podkreślałem, że w realizowanych działaniach z zakresu edukacji międzykulturowej podejmujemy próby wypracowania strategii wielokulturowości wielopoziomowej i wielopłaszczyznowej, uzupełniającej się na bazie integracji obywatelskiej z poszanowaniem prawa do różnicy, aby doprowadzić do odczuwania poczucia wartości i godności w wyniku wzbogacania się kulturowego, zrozumienia i nabycia wrażliwości w kontaktach z reprezentantami innych kultur. Powstaje więc istotny problem nabywania kompetencji międzykulturowych, aby niwelować wrogie nastawienia i nie powodować rozwijania się antagonistycznych i fanatycznych ideologii.

W kontekście powyższego w niniejszym tekście zamierzam zwrócić uwagę na politykę edukacyjną w tym zakresie, gdyż antropologiczny zachwyt nad różnorodnością minął, a zaczynają dominować wzajemne niechęci i lęki. Mieliśmy z szacunkiem, postawą tolerancji i zrozumienia odnosić się do każdej odmiennej kultury, wierzyliśmy, obdarowywaliśmy zaufa-

niem gości spoza naszej kultury europejskiej, a obecnie wskazujemy na naszą naiwność i upadek idei wielokulturowości. Tak jakbyśmy przestali zauważać i analizować problem w złożonym, trudnym i niekończącym się procesie, jakbyśmy nie potrafili zauważyć dynamiki i kontekstów migracji, zróżnicowania przejawów uchodźstwa i z nimi związanych wieloczynnikowych problemów adaptacji i integracji. Przecież wcześniej akulturacja i integracja następowała wśród elit, a obecnie antagonizm dominuje w warstwach niższych. Z jednej strony odmienność etniczna czy religijna jest bogactwem kulturowym, ale prawdą jest, że jest także źródłem konfliktów. W zależności od ich natężenia i przebiegu można zauważyć otwarty antagonizm, ukryty antagonizm, izolację jawną lub ukrytą, koegzystencję pozorną, procesy akulturacji i asymilacji oraz związane z tymi procesami problemy uznania i akceptacji [Golka, 2007]. Stąd przed edukacją międzykulturową coraz więcej wyzwań i zadań trudniejszych, bardziej złożonych, a to, co wydaje się być obecnie najbardziej istotne, to kompetencje międzykulturowe.



Wychodzę z założenia, że wielokulturowość była i jest związana z określoną polityką edukacyjną. Jeżeli traktować politykę za Arystotelesem jako sztukę zarządzania państwem, zaangażowaniem na rzecz dobra wspólnego, to polityka edukacyjna w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych wiązałaby się z wywieraniem wpływu, oddziaływaniem, kształtowaniem postaw, nabywaniem i przekazywaniem wartości i zasad sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i grupowemu w komunikacji z innymi kulturami. Polityka edukacyjna to zjawisko dynamiczne i zależy od równowagi między ochroną i zabezpieczeniem dziedzictwa kulturowego a otwartością na inne kultury, wzajemną współpracą i współdziałaniem. W tym celu mobilizuje się instytucje rządowe i pozarządowe, odmienne grupy kulturowe, aby niwelować i rozwiązywać powstające napięcia i konflikty. Polityka edukacyjna ma za zadanie zabezpieczać rozwój kultur, a w niej człowieka, nie dopuszczać do zagrożeń w procesie kształtowania się tożsamości jednostkowej i kulturowej, przedstawiać osiągnięcia kultury materialnej i duchowej, wdrażać do kultywowania wartości, do szczycenia się jej elementami, wyrażania poczucia godności i powagi. Można wskazywać na izolację jawną lub ukrytą, a także koegzystencję pozorną. Może także mieć miejsce zjawisko niesymetrycznej i symetrycznej akulturacji. Może jednak nie dochodzić do powyższego przy braku działań edukacyjnych i wytworzona publiczna przestrzeń nie będzie

motywowała ku interakcjom i tym samym nie będzie proponowała i realizowała zasad integracji. W kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych stosunki między grupami kulturowymi winne przebiegać jako naturalny proces wzajemnego zapożyczania.

Środowiska opiniotwórcze przedstawiają współistnienie wielu grup kulturowych w ramach jednego systemu politycznego jako wartość pozytywną – starają się przekonać do tego poglądu znaczą część społeczeństwa, skonstruować instytucje dbające o to współistnienie i wprowadzić, choćby częściowo idee wielokulturowości do praktyki społecznej (polityki) [Mucha, 1999: 42].

Z moich wieloletnich doświadczeń wynika, że niezbędna jest nowa polityka edukacyjna w tym zakresie, polityka prowadząca do nabycia świadomości przez każdego obywatela globu ziemskiego o wartości bogactwa etnicznego, religijnego czy światopoglądowego. Edukacyjna polityka wielokulturowości winna doprowadzić do nabycia umiejętności przekraczania granic własnego etnocentryzmu i socjocentryzmu, zrozumienia i porozumienia z Innymi. Tymczasem rządy wielu państw pozostawiły edukację w tym zakresie głównie organizacjom pozarządowym, koncentrując się na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, nie zauważając zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro kreujące dialog i pokój. Rozbudowaliśmy system szkolnictwa, jednak nie wyposażyliśmy go w narzędzia kształtowania obywatelskich postaw, nabywania umiejętności życia i rozwoju we wspólnocie i odpowiedzialności za innych. Powstają klasy mundurowe, w planach są także klasy o profilu narodowym, a dzieci i młodzież będzie uczyć się strzelania i jeździć na wycieczki szlakiem Żołnierzy Wyklętych.

Zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będziemy ich uczyć zamykania się na świat, ksenofobii, rasizmu, a w konsekwencji nacjonalizmu. Będziemy hodować młodych nacjonalistów [Kim, Gębura, 2016: 13].

Chciałbym zauważyć, że ideologie militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie, rosnąć. Dlatego siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej winniśmy równocześnie podjąć działania w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu.

Uważam, że współczesna polityka edukacyjna winna się przeciwstawiać ideologizacji narodu, na co zwracał uwagę Leon Dyczewski:

Ideologizacja własnego narodu jest przejściem od uznawania go za podstawową wartość społeczną i kulturową do wyniesienia go do najwyższej wartości, przypisania mu doskonałości i wyższości, przekonania o własnym wybraństwie i misji w stosunku do innych grup etnicznych. Przybiera to formy etnocentryzmu, megalomanii, nacjonalizmu, ksenofobii i szowinizmu. Naród osiągnąwszy najwyższą wartość społeczną i kulturową w świadomości swoich członków, urasta także do najwyższej wartości politycznej. Domaga się wówczas wzmocnienia swojej pozycji w ramach państwa, w jakim istnieje, i wśród innych narodów. Najczęściej towarzyszy temu manichejskie dzielenie grup etnicznych i narodów na dobre i złe, na rozwinięte i nierozwinięte, na przyjacielskie i wrogie [Dyczewski, 1993: 24].

■

Coraz silniejsza pluralizacja społeczeństwa i związana z tym komunikacja międzykulturowa powoduje, że kompetencje międzykulturowe traktuję jako wartość uniwersalną, konieczną do funkcjonowania człowieka w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Jak wskazała Alicja Szerląg „...Różnorodność nie jest jedynie chwilowym dyskomfortem, przejściowym kłopotem, ale czymś trwałym, czymś niezmiennym, co będzie zawsze” [Szerląg, 2011: 7]. Jeżeli będzie zawsze, a jestem przekonany że tak, to winniśmy się kierować między innymi takimi wskazaniem jak poniższe:

Obecnie kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. U podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne [Brotto i in., 2014: 5].

W dokumentach Unii Europejskiej podkreśla się, że edukacja jest specyficzną dziedziną polityki społecznej. Jej istotą jest wychowanie Europejczyka, „obywatela świata”, wychowanie dla pokoju i demokracji, człowieka zgodnie z Konwencją Praw Człowieka. Parlament Europejski zauważa, że wszyscy powinni posiadać kompetencję międzykulturową, czyli wiedzę, kwalifikacje i umiejętności umożliwiające osiągnięcie pełni rozwoju w społeczeństwie pluralistycznym i dynamicznym, stąd tylko dialog międzykulturowy może być w tym pomocny ze względu na respektowanie i promowanie różnorodności kulturowej, upowszechnianie informacji na temat praw i obowiązków

obywatelskich, wspieranie aktywności, twórczości, sprawiedliwości społecznej, z poszanowaniem wspólnych wartości. Celem Europejskiego Dialogu Międzykulturowego jest włączenie każdego obywatela do jego nawiązania poprzez współpracę, co w efekcie ma prowadzić do kreowania tożsamości europejskiej [szerzej: Rabczuk, 2012: 347–358].

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji opisujących czym są kompetencje jako zdolności, jako rezultat uczenia się, jako profesjonalne, perfekcyjne radzenie sobie w życiu (wiedza o, umiejętności, dyspozycje, kierowanie się zasadami, wartościami, postawy do świata wartości, do drugiego człowieka, samego siebie, przyrody, kultury, religii, możliwości człowieka). Zwraca się uwagę na świadomość zadań, świadomość wartości, wrażliwość na odmiennność w różnych wymiarach ludzkiego funkcjonowania, szacunek do odmienności w różnych wymiarach funkcjonowania człowieka (biologicznym, psychicznym, społecznym, ekonomicznym, kulturowym, religijnym, egzystencjalnym, intelektualnym), jak też w różnych płaszczyznach osadzenia i rozwoju człowieka (rodzinnym, rodzinnym, lokalnym, regionalnym, narodowym, wyznaniowym, kontynentalnym [Bolten, 2006; Jaskuła, Korporowicz, 2013: 121–137; Magała, 2011; Wiśniewski, 2016; Jaskuła, 2015: 35–49; Sobecki, 2016].

W kontekście powyższego uważam za niezbędne rewitalizację mechanizmów funkcjonujących w społeczeństwie globalnej wioski (M. McLuhan), przywrócenie i nadanie wartości więziom społecznym i powstrzymanie kryzysu wspólnot. Konieczne jest uruchomienie i nadanie szczególnego znaczenia mechanizmom kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, integrowania według zasady solidarności państwowej (społeczeństwo obywatelskie – A. Ferguson). Kreując nową politykę edukacyjną konieczne jest uświadomienie, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie informacyjnym, mobilnym, wielokulturowym i jednocześnie w postindustrialnym (D. Bell), społeczeństwie ryzyka (U. Beck), społeczeństwie ponowoczesnym (Z. Bauman), jak też w społeczeństwie sieciowym (M. Castells) i otwartym K. Popper). Nastąpiła jakby synteza elementów z różnych przestrzeni: topograficznej, antropologicznej, czasowej, geograficznej, terytorialnej, demograficznej, kulturowej. Horyzontalny i wertykalny wymiar przestrzeni społecznej stał się bardziej zmienny i nieprzewidywalny. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, na tej bazie powstają tarapaty tożsamości w ciasnym świecie, gdyż ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, przeżywaniem awansu i degradacji, dynamiką i zmiennością stanowisk, szukają

winowajców swoich problemów, swojej małości i licznych kompleksów [Bauman, 2004]. Nastąpiła utrata ścisłego związku między czasem a przestrzenią, a także między przestrzenią a miejscem, co jest charakterystyczne dla przemijającej kultury w ujęciu tradycyjnym, w której czas, przestrzeń i miejsce stanowiły wiodące wartości związane z poczuciem bezpieczeństwa, zakorzenienia, ufności, wiary w ciągłość tożsamości [Giddens, 2001]. Tak więc proces życiowy w dzisiejszym świecie stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość ustawicznie staje się, o ile jej bycie jest kwestią starań i pracy włożonej w realizację zadań życiowych w wielkiej otchłani pozaaksjologicznej. Kultura klasyczna bowiem zanika, traci moc, a oświeceniowy projekt odchodzi w cień i współczesny człowiek ma coraz mniejszy wpływ na nowe aksjologie. Dominuje bowiem niespotykane dotąd tempo przemian, szokowanie oryginalnością, ustawiczne promowanie siebie, zadziwianie świata własną osobą. Ma miejsce reifikacja, urzeczowienie człowieka, digitalizacja, anonimowość [Piotrowski, Górniewicz, 2015]. Człowiek, jego złożona struktura traci wrażliwość i bezpośrednie poczucie odpowiedzialności za siebie i najbliższych, nie jest w stanie realizować się duchowo w świecie wirtualnym, ukrytym za maską cyfr i wymyślonych znaczeń. Aksjologia administracyjna coraz skuteczniej wypłukuje tradycyjne wartości; nieważne stają się pomysły i ich systematyczna, długotrwała realizacja, a szybko osiągany dorobek liczbowy, punktowy, zadziwiające i szokujące pomysły i przedsięwzięcia, symulacje.



Silne państwo sprzyja idei wielokulturowości „silne państwo to efektywny i dobrze zorganizowany dystrybutor. Gwarantując dostępność dóbr lub kontrolując sposób ich reglamentacji, w przypadku niewystarczających zasobów, wymusza współpracę lub choćby tylko współuczestnictwo tych, którzy chcą brać udział w grze” [Szkłarski, 1999: 74]. Słabe państwo, jak sądzę ukierunkowuje ku izolacji i separatyzmowi, powoduje antagonizmy i wzrost nieufności. Uwalniają się konflikty religijne, etniczne, terytorialne, narastają sprzeczności pomiędzy grupą dominującą a imigrantami, którzy przybyli z innych kręgów kulturowych i religijnych, jak też między grupą dominującą a autochtonami. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, na tej bazie powstają tarapaty tożsamości w ciasnym świecie, gdyż ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, przeżywaniem awansu i degradacji, dynamiką i zmiennością stanowisk, szukają winowajców swoich proble-

mów, swojej małości i licznych kompleksów [Bauman, 2004: 13–40]. Następuje utrata ścisłego związku między czasem a przestrzenią, a także między przestrzenią a miejscem, co jest charakterystyczne dla przemijającej kultury w ujęciu tradycyjnym, w której czas, przestrzeń i miejsce stanowiły wiodące wartości związane z poczuciem bezpieczeństwa, zakorzenienia, ufności, wiary w ciągłość i jasność tożsamości [Giddens, 2001]. Im bardziej wskazuje się na potrzebę zjednoczenia Europy, wspólnego myślenia i działania europejskiego, Europy zintegrowanej kulturowo, gospodarczo, edukacyjnie, tym wyraźniej uwidaczniają się separatyzmy, nacjonalizmy, uprzedzenia, niechęć do sąsiadów, nawoływanie do czystości etnicznej państwa, prowadzenie polityki edukacyjnej broniącej mitologię narodową.

Unia Europejska w programach edukacyjnych koncertowała się na trzech kompetencjach; matematyce, informatyce oraz znajomości języka obcego. W naszym kraju Ministerstwo Edukacji zapowiada zmienić wszystko w podstawie programowej, poczynając od przedszkola do matury. Poza tym zamierza dodać dwie kompetencje. Wskazuje się, że:

- każdy uczeń powinien znać literaturę i kulturę, inaczej nie będzie potrafił odczytywać kontekstów kulturowych i rozumieć tego, co się dookoła dzieje,
- drugą ważną kompetencją polskich obywateli powinna być dobra znajomość historii własnego kraju, gdyż poczucie przynależności narodowej daje bezpieczeństwo w świecie.

Pani Minister podkreśla:

Kiedy umiesz wyciągnąć wnioski z przeszłości własnego narodu, trudniej Tobą manipulować. To szczególnie ważne, bo w natłoku informacji z miliona źródeł musimy się nauczyć krytycznego podejścia... Dzieci w szkole mają być chronione, żeby nikt przy jakiegokolwiek rozmowie nie dokonał jakiejś manipulacji... Historia każdego kraju jest budowana na tym, co przynależy do tego kraju i jego tożsamości. A przecież my w ten sposób staliśmy się narodem: jeden król, jedna religia, jedna moneta [Pezda, 2016: 28–29].

Zadałem sobie trud, w kontekście wzrostu nastrojów nacjonalistycznych, dokonania analizy podstawy programowej, aby odnaleźć tam zagadnienia odnoszące się do celów edukacji międzykulturowej, wychowania do życia w społeczeństwie wielokulturowym i obywatelskim, do problemów nabywania kompetencji międzykulturowych. Do 1989 roku ten problem

był nieobecny, po zmianie pojawiły się treści związane z kulturą pogranicza, mniejszości narodowych, etnicznych. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Komisja Mniejszości Narodowych i Etnicznych, wydawała prace dotyczące każdej z mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących w Polsce. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w 2002 roku wydało rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Przypomina się w nim, że przeciwdziałanie dyskryminacji jest zadaniem, za które odpowiedzialny jest dyrektor. W rozporządzeniu z 2013 roku znajdują się zapisy o kształtowaniu postawy obywatelskiej i poszanowaniu tradycji i kultury własnego narodu, poszanowaniu innych kultur i tradycji, szacunku dla innych. Analizując treści podstawy programowej z takich przedmiotów, jak język polski, historia, wiedza o społeczeństwie czy wychowanie do życia w rodzinie zauważyć można zapisy: gimnazjalista powinien dostrzegać różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtować swoją tożsamość. Powinien posługiwać się ze zrozumieniem pojęciami: patriotyzm, nacjonalizm, tolerancja, nietolerancja. W wiedzy o społeczeństwie zwraca się uwagę na kształtowanie wrażliwości społecznej, normy współżycia między ludźmi, tworzenie się podziałów na swoich i obcych, przeciwdziałanie nietolerancji. Gimnazjalista powinien umieć wymienić mniejszości etniczne i narodowe, grupy migrantów przebywających w Polsce, znać i rozumieć zasady pluralizmu, poszanowania praw mniejszości w państwie demokratycznym, zauważać problem uwrażliwiania na los osób marginalizowanych.

Jak więc w tym kontekście rozumieć zapowiedź, że wszystko zostanie zmienione. Jeżeli przyjmiemy za niektórymi teoriami filozoficznymi i socjologicznymi, że człowiek nie ma swoistej natury, a jest wytworem środowiska społecznego, w którym wzrasta, to wszystko jest możliwe. „...Natura (jednostki) jest wyłącznie bezkształtnym tworzywem, które czynnik społeczny formuje i przekształca” [Durkheim, 1968: 141]. Edukacja ciągle więc jest wykorzystywana jako instrument władzy politycznej do realizacji określonych celów i kreowania kultury, w związku z czym ma miejsce przemoc symboliczna, walka o symbole i symbolami. W tym przypadku polityka edukacyjna to nic innego jak celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych narzucająca jednorodną perspektywę myślową, to podstawowy instrument do realizacji celów partii rządzącej, to także przemoc symboliczna narzucająca wolę grupy dominującej innym grupom.

Może więc pedagogika i psychologia humanistyczna nie ma racji wskazując, że człowiek posiada nieograniczone możliwości rozwoju przez co może zagrażać stabilizacji i bezpieczeństwu struktur społecznych.

Proces ewolucji ukształtował człowieka jako jednostkę egoistyczną, skłoną do agresji, ale także do współpracy, nie tylko w celu osiągnięcia korzyści osobistych i zabezpieczenia rozwoju własnych genów. Zdaniem ewolucjonistów nasze mózgi zostały ukształtowane do rozwiązywania innych problemów niż te, z którymi mamy do czynienia obecnie. Ewulucyjne zmiany są bardzo powolne i mózg ludzki nie zawsze potrafi, nie zawsze podsuwa najlepsze rozwiązania. Wiele skłonności jest poważnym utrudnieniem w funkcjonowaniu złożonych systemów społecznych, stąd wskazuje się na ciemną stronę mózgu zdominowaną przez egoizm, skłonność do agresji. Ludzie dążąc do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i uznania doprowadzają do sytuacji zwanej pułapką Hobbesa. Uważam, że znaleźliśmy się w niej i ze względu na naturalną nieufność wobec innych, każde zachowania sąsiada (sąsiadów w kontekście narodów) interpretujemy jako zagrażające nam. To nas skłania do podjęcia działań zabezpieczających swoje interesy, a sąsiad obarczony tą samą przypadłością, czyni identycznie, tak jak my wcześniej wartościowaliśmy jego zachowania jako nam zagrażające. Podejmuje więc działania zabezpieczające, chroniące swoje interesy, a to jest dla nas dowodem, że dobrze interpretowaliśmy jego zachowania i już nie mamy wątpliwości, aby podjąć kolejne działania zabezpieczające. Jedni i drudzy dostrzegają, że są zagrożeni i przejawiają aktywność zabezpieczającą się, poprawiającą bezpieczeństwo, na przykład pokaz sił militarnych, manewry. Tworzy się zamknięte koło nasilające sytuację konfliktową i prędzej czy później jedna ze stron dochodzi do wniosku, że atak będzie najlepszym sposobem zabezpieczenia interesów [Pinker, 2005: 455–460]. Poza tym należy zwrócić uwagę na jednoczesne dokonywanie się złożonych procesów psychicznych, odwoływania się do historii, losów, stereotypów, uprzedzeń po obu stronach, co w efekcie powoduje, że rozum, jego racjonalna strona może być marginalizowana, wobec czego porozumienie staje się niemożliwe, a walka zdaniem jednych i drugich daje prawie pewność na zwycięstwo, a to staje się obowiązkiem i honorem każdego.

Uważam, że obecnie nasz kraj znajduje się w takiej pułapce; partia rządząca z opozycją, rząd z rządami sąsiednimi. Problemem jest naturalna skłonność człowieka do rozwiązywania konfliktów poprzez walkę i eskalację konfliktów, bazowanie na nieufności, poczuciu lęków, zagrożenia. Znane

są powszechnie badania nad posłuszeństwem wobec autorytetu, które wykazały jak niewiele trzeba, aby skłonić ludzi do zadawania cierpienia innym. Ludzie mogą stworzyć maszynę, w której mało kto uświadamia, że jest autorem przemocy i ponosi odpowiedzialność za ludobójstwo. Agresja–nieufność–uległość, to naturalne cechy człowieka, które ograniczają optymizm i możliwość prowadzenia racjonalnej polityki edukacyjnej i w efekcie blokują możliwość nabywania kompetencji międzykulturowych, stwarzania warunków i organizowania sytuacji sprzyjających naturalnemu procesowi ich nabywania i rozwijania. Repertuar ludzkich zachowań ukazuje, że od zarania dziejów ludzkie zachowania mają niezwykłą moc destrukcji w relacjach z innym [Ghiglieri, 2001]. Niemiecki biolog Ireneusz Eibl-Eibesfeld zestawił listę cech właściwych ludziom na świecie, istotnych dla prowadzenia wojen:

- lojalność wobec członków grupy,
- gotowość do agresywnej reakcji na zagrożenia z zewnątrz,
- motywacja do walki, dominacji i działania terytorialnego,
- powszechny strach przed obcymi,
- brak tolerancji dla odstępów od norm grupowych.

To są czynniki wskazujące na to, że człowiek jest zdolny mordować innych, ale mogą opisywać patriotę. Możemy te cechy ograniczyć do dwóch naturalnych predyspozycji człowieka – etnocentryzmu i ksenofobii, które powinny być ustawicznie niwelowane w polityce edukacyjnej każdego państwa. Wiele narodów, będąc pod hegemonią ZSRR odnosiło się do siebie życzliwie, wyrażało szacunek, solidarność, budowało więzi, kształtowało zaufanie. Po odzyskaniu niepodległości w większości krajów zaczęto kształtować tożsamość narodową w opozycji do innych narodów. Idea solidarności wyraźnie osłabła i zaczęto sięgać do stereotypowego postrzegania siebie, do historycznych mitów, narosłych uprzedzeń, wskazując i analizując doznane krzywdy. Uważam, że w kształtujących się obecnie społeczeństwach wielokulturowych winniśmy stwarzać warunki do rozwoju kapitału ludzkiego, kształtowania kompetencji interakcyjnych, zauważać i rozumieć nowe, zmienne, dynamiczne tożsamości indywidualne i grupowe. Jak wskazuje Bogusław Śliwski:

Człowiek wpisany w pluralistyczne społeczeństwo, w różnicowanie jego kultur, wartości systemów orientacji i struktur organizacyjnych, z jednej strony

doświadcza prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś, wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania [Śliwerski, 2014: 26].

Zwraca uwagę, że bycie pedagogiem demokracji to opowiadanie się jednoznaczne za głębokim zróżnicowaniem codziennego świata życia, nieusuwalnością heterogeniczności, wielości paradygmatów, kultur, sfer nauki i polityki.



W kontekście powyższego współczesna polityka edukacyjna, moim zdaniem, winna skupiać się na stwarzaniu warunków do ustawicznego uczenia się, na zauważaniu i rozwoju kapitału ludzkiego, na kreowaniu paradygmatu współistnienia różnych kultur, na zapewnieniu członkom kształtujących się społeczeństw wielokulturowych możliwości kreowania się tożsamości ponadnarodowej, międzykulturowej i transkulturowej, na uświadomieniu potrzeby wychodzenia poza tożsamość odziedziczoną, bez jej utraty, charakteryzującą się nieskończonością, wielowariantowością, dynamiką i zmiennością. Uważam bowiem, że nikt nie może być „zakładnikiem” kultury pochodzenia przodków. Zygmunt Bauman przekonuje, że Europa to laboratorium „życia z Innym i dla Innego”, szczególne miejsce na ziemi, gdzie różnorodność była i jest pierwszoplanowym i codziennym faktem w doświadczaniu sąsiadów [Bauman, 2004: 13–14]. Stąd, w moim przekonaniu, w nowej polityce edukacyjnej winniśmy zwrócić szczególną uwagę na rewitalizację heterologii, przede wszystkim w celu uczenia o wielości kultur otaczających człowieka i bogactwa kultur w jednym człowieku, przynależności do wielu kultur jednocześnie. Istotą heterologii jest organizowanie warunków i stwarzanie sytuacji do nabywania świadomości postrzegania człowieka z wielością kultur w jej w zróżnicowanym kulturowo świecie. Rewitalizacja dotyczyłaby głównie kształtowania wrażliwości postrzegania i analizy innych kultur, zauważania ich złożoności i wielowymiarowości, świadomości odrębności kultur bliższych i dalszych cywilizacyjnie, bardziej i mniej zrozumiałych, kultur, których zasad i wartości nie jesteśmy w stanie zaakceptować, nieprzystawalnych i niezrozumiałych, nie tylko w kontekście prawnym, ale także humanistycznym, w kontekście powszechnie uznawanych wartości uniwersalnych.

Heterologię postrzegam i analizuję jako ideę, zasadę życia społecznego i postawę wyrażaną wobec Innego. Wiążę ją z paradygmatem kulturowo-antropologicznym (zróżnicowanie jest produktem naturalnego rozwoju historycznego w określonej przestrzeni geopolitycznej, a odmienne wspólnoty kulturowe można poznać, zrozumieć, wyjaśnić). Poczucie odrębności, spójności, charakter odmienności i kierowanie się określoną ideologią jest wynikiem czynników społecznych, posiadania własnego terytorium, odrębności ekonomicznej. To decyduje o stopniu podporządkowania lub dominacji w stosunku do innych grup. Heterologia określa zasady życia społecznego, kształtuje postawy otwarte, niweluje etnocentryzm i socjocentryzm, negatywne wyobrażenia Inných, megalomanię, ksenofobię, niechęć, lęki, wrogie nastawienia do Inných, odmiennych rasowo, religijnie czy etnicznie. Można powiedzieć, że przyczynia się do kształtowania postaw poczucia wspólnoty gatunku ludzkiego ponad różnicami, które są niezbędne do rozwoju ludzkości w kontekście paradygmatu humanistycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., (2004), *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, (w:) W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków
- Bolten J., (2006), *Interkulturowa kompetencja*, Poznań
- Durkheim E., (1968), *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, Warszawa
- Dyczewski L., (1993), *Trwałość kultury polskiej*, (w:) L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*. Lublin
- Ghiglieri M. P., (2001), *Ciemna strona człowieka*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa
- Giddens A., (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*, Warszawa
- Brotto F. i in. (2014), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa
- Golka M., (2007), *Socjologia kultury*, Warszawa
- Jaskuła S., (2015), *Wirtualna transformacja międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych. O przemianach w pedagogice komunikacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica” VII, t. 2, Kraków
- Jaskuła S., Korporowicz L., (2013), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*, „Pogranicze, Studia Społeczne”, t. XXI
- Kim R., Gębura R., (2016), *Szkoła w służbie PIS*, „Newsweek”, nr 36
- Magala S. J., (2011), *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa
- Mucha J., (1999), *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”
- Nikitorowicz J., (2015), *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?* „Pogranicze, Studia Społeczne”, t. XXV, Białystok

- Pezda A., (2016), *Mickiewicz da szkołę. Rozmowa z minister Anną Zalewską*, „Gazeta Wyborcza”, 9–10 kwietnia
- Piotrowski P., Górniewicz J., (2015), *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Olsztyn
- Pinker S., (2005), *Tabula rasa, Spory o naturę ludzką*, Gdańsk
- Rabczuk W., (2012), *Kompetencje kluczowe i ich komponent międzykulturowy*, (w:) A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa* t. 2, Toruń
- Sobecki M., (2016), *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa
- Śliwerski B., (2014), *Pedagogika (w) demokracji*, (w:) Bogusław Śliwerski. *Doktor Honoris Causa UMCS*, Lublin
- Szerląg A., (2011), *Wstęp*, (w:) A. Szerląg (red.), *Konflikty i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*, Wrocław
- Wiśniewski R., (2016), *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Warszawa
- Szklarski B., (1999), *Od idei do ideologii – polityczny wymiar wielokulturowości we współczesnej Ameryce*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, z. 14–15

SUMMARY

Education policy in the context of acquiring intercultural competences

The Author indicates the need for pursuing a new educational policy in the emerging multicultural societies in order to acquire skills that enable exceeding the limits of own ethnocentrism and sociocentrism. He emphasizes that the education system has not been equipped with the tools for shaping: civic attitudes, development of the human community and responsibility for it. The Author signifies and justifies that the current education policy is moving towards ideologies of the nation, which should be opposed. In the context of the above, the Author highlights the need for revitalization of heterology in contemporary educational policy as a principle of social life and attitudes characterised by sensitivity and intercultural competences.

KEYWORDS: education policy, multiculturalism, intercultural competences, heterology.

ANDRZEJ SADOWSKI

Instytut Socjologii i Kognitywistyki, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: a.sadowski@uwb.edu.pl

Stare i nowe zagrożenia w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego

Wprowadzenie

Przynajmniej od początku XXI wieku idea wielokulturowości i jej wdrażanie do praktyki w postaci polityki wielokulturowości podlegają krytyce, przy czym krytyka staje się coraz ostrzejsza, aż do orzeczeń o upadku lub śmierci wielokulturowości w ogóle.

Krytyka wydaje się przynajmniej zastanawiająca, nierzadko powoduje zdziwienie, ponieważ nawet powierzchowna obserwacja dynamiki procesów społecznych i kulturowych w świecie, między innymi w postaci masowych migracji i konieczności ich absorpcji przez nowe społeczeństwa, przynajmniej podważa prowadzone kierunki i merytoryczne powody krytyki [Bauman, 2013; Modood, 2014]. W warunkach europejskich bowiem mamy do czynienia z kilkoma autonomicznymi procesami o charakterze demograficznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które wręcz przeciwnie, wywołują palącą konieczność podejmowania, rozwijania i wdrażania do praktyki życia zbiorowego idei oraz zróżnicowanych rozwiązań praktycznych w zakresie wielokulturowości.

Krytyka wywołuje zdziwienie także dlatego, że nadal brak jest nawet zbliżonych poglądów na istotę wielokulturowości jako zjawiska społeczno-kulturowego i politycznego, na jej wyróżnienie jako teorii, ideologii, jako ruchu społecznego o określonych celach oraz w drugiej kolejności jako praktykę głównie w postaci polityki wielokulturowości, jako wielość decyzji politycznych zmierzających do wdrażania do praktyki koncepcji wielokulturowości. Zatem pod powierzchnią generalnej krytyki tego zjawiska ukrywa-

ją się krytyczne stanowiska względem różnych zjawisk i procesów rozumianych pod pojęciem wielokulturowości.

W swoim artykule postaram się odnieść jedynie do kilku zjawisk i procesów traktowanych subiektywnie lub obiektywnie przez innych, jak i z mego punktu widzenia, jako zagrożenie względem konstruowania społeczeństwa wielokulturowego. Używając w tytule artykułu określenia zagrożenie uewnętrzniam swoją postawę jako zwolennika wielokulturowości, jako analityka, który wyraża stanowisko, że przekonania i działania zbiorowe skierowane na ograniczenie lub eliminację z życia publicznego rozważań nad fenomenem wielokulturowości oraz rezygnacja z wspierania przeobrażeń w kierunku społeczeństwa wielokulturowego stanowią zagrożenie względem podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego, ograniczają lub eliminują debaty i rozwiązania praktyczne w zakresie demokracji w sferze kulturowej.

Podzielał stanowisko Michaela Wolffsona [2011: 19], niemieckiego historyka, że nie ma większego znaczenia, czy ktoś ogłasza zmierzch multikulturalizmu, czy jego odrodzenie, ponieważ on jest (imigranci, getta, zróżnicowane kultury...). Dlatego też powinny zostać ustalone rodzaje zagrożeń, ich intensywność, społeczno-kulturowe obszary ich występowania, jak i kierunki ich rozwiązywania. Inaczej mówiąc identyfikacja i lokalizacja przestrzennie-społeczna zróżnicowanych zagrożeń koncepcji wielokulturowości pozwoli organizować szereg działań pedagogiczno-wychowawczych i organizacyjnych, a przede wszystkim politycznych, aby lepiej przygotować społeczeństwa do współżycia z innymi mieszkańcami zróżnicowanymi kulturowo.

Pragnę jeszcze podkreślić, że nie sprowadzam wybranych zagrożeń jedynie do takich, które mogą zostać przezwyciężone lub radykalnie zminimalizowane szczególnie w wyniku krótko- i średniookresowych działań polityczno-wychowawczych. Są zagrożenia subiektywne, między innymi w postaci strachu, ale są także zagrożenia o charakterze zobiektywizowanym, między innymi w postaci diagnozowanych nowych procesów społeczno-kulturowych (np. procesy narodotwórcze), które idee i praktyki wielokulturowości negują jako utopijne lub nawet jako wrogie, a w praktyce przesuwają je ku dalszej przyszłości.

W tytule wskazuję na zagrożenia stare i nowe. Wprowadzie polemiki z ideologią i praktyką wielokulturowości (multikulturalizmu) pojawiły się wraz z jej powstaniem, czyli od początku lat siedemdziesiątych (Australia, Kanada) [Śliz, 2009], to jednak przynajmniej z perspektywy Europy, wynikające z masowej imigracji przybyszów poczucia zagrożenia, miały swoją

dynamikę zmienną w czasie i zależną od wielu wydarzeń zewnętrznych lub towarzyszących. Uważam najogólniej, że stare zagrożenia można wiązać z sytuacją w Europie i świecie przed masowymi migracjami do Europy imigrantów i uciekinierów w następstwie „arabskich wiosen” oraz w wyniku wojen w Afganistanie, Iraku, a szczególnie w Syrii od 2011 roku.

Dominowały wówczas koncepcje wielokulturowości i przykłady ich realizacji w praktyce przygotowane w Kanadzie, Australii, Stanach Zjednoczonych, ewentualnie w Szwajcarii. Był to też okres narastania popularności koncepcji wielokulturowości w Europie Zachodniej, szczególnie w Wielkiej Brytanii, Holandii, w krajach skandynawskich. Równoległe pojawiła się także ich krytyka. Jej cechą szczególną były bardziej debaty akademickie na temat wielokulturowości i rozwiązań praktycznych w postaci polityki wielokulturowości, aniżeli realne, często destruktywne protesty społeczne. Istotą idei, koncepcji wielokulturowości było głównie rozwiązywanie problemów wewnętrznych związanych z uznaniem trwałości różnic etnicznych, religijnych, szerzej kulturowych wewnątrz poszczególnych państw, dążenie, aby dominowała tam polityka różnicy uwzględniająca realne upodmiotowienia mniejszości narodowych i etnicznych, a także przybyszów z Europy i z innych części świata. Udzielano poparcia dla utrzymania i rozwoju zróżnicowanych kultur poszczególnych wspólnot etniczno-kulturowych w krajach Europy Zachodniej. Generalnie preferowano rozwój wieloetnicznej i wieloreligijnej struktury poszczególnych społeczeństw.

Nawet jeżeli występowały akcydentalne protesty, to raczej nie odnotowywano równoległego braku poczucia bezpieczeństwa poszczególnych społeczeństw jako całości. Nie występowały w masowej skali ruchy społecznego protestu, ani aktywność radykalnych partii politycznych, esencją programów których była niechęć względem przybyszów, w tym szczególnie odmiennych rasowo. Cechą charakterystyczną tzw. starych zagrożeń było przekonanie, że ich ewentualne rozwiązanie nie wiąże się z koniecznością zasadniczej lub przynajmniej istotnej zmiany polityki, struktury, organizacji oraz elementów kulturowych społeczeństw przyjmujących. Inaczej mówiąc, nie traktowano realizowanych procesów integracyjnych także jako konieczności wzajemnego, a nie tylko jednostronnego przystosowania.

Nie był to etap podważający historycznie wypracowany i jedyny w swoim rodzaju w świecie projekt integracji międzypaństwowej i międzynarodowej w postaci Unii Europejskiej. Wprawdzie nie spotkałem w literaturze takiego określenia, ani uzasadnionego stanowiska, ale, moim zdaniem, Unia Euro-

pejska jest pionierskim i ze wszech miar pozytywnym przykładem udanego konstruktu teoretycznego i praktycznego w postaci zarysu koncepcji społeczeństwa wielokulturowego oraz zorganizowanego międzykulturowego współżycia większości narodów europejskich.

Natomiast nowe zagrożenia pojawiają się wraz z niekończącymi się potokami migracji zagranicznych z obszarów słabiej rozwiniętych ekonomicznie, ogarniętych wojną lub zarządzanych przez nietolerancyjnych autokratów, tyranów, dyktatorów, nacjonalistów i innych, ku krajom ocenianym, wartościowanym jako lepiej rozwiniętym ekonomicznie, jako stabilnym, bezpiecznym, gwarantującym szersze przestrzenie swobód politycznych, obywatelskich. Jak wynika z badań, ważnym argumentem przybyszów jest także możliwość otrzymania w nowych krajach zamieszkania przynajmniej elementów autonomii kulturowej.

Wielość imigrantów, uciekinierów powoduje złożone problemy z ich akomodacją w nowych krajach zamieszkania oraz wyznacza nowe problemy najogólniej związane z ich późniejszą integracją.

Jak nigdy przedtem szczególnie kraje europejskie stają przed problemem, jak przeprowadzić złożone procesy akomodacji i integracji społeczno-kulturowej przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym. Europa w sposób nieunikniony stała się i staje się nadal zespołem krajów wielu, na ogół w postaci hybrydowych, kultur religijnych, narodowych, wielu języków i tradycji kulturowych. Migracje do Europy miały miejsce przez cały okres po II wojnie światowej, ale jeszcze nigdy nie przybierały takich rozmiarów, migracji realizowanych w krótkim okresie oraz tak wewnętrznie zróżnicowanych. Podkreśla się, że kraje przyjmujące na ogół nie są przygotowane do przyjęcia tak znaczącej liczby imigrantów.

Współcześnie zatem główna uwaga związana z wielokulturowością została skupiona na następstwach migracji. Przykładowo Tariq Modood multikulturalizm wiąże z polityczną akomodacją „mniejszości, które wyłoniły się za sprawą migracji do krajów zachodnich spoza obszarów bogatego Zachodu” [Modood, 2014: 17].

Obok masowego napływu imigrantów, nowe zagrożenia wiązałbym z masowym poczuciem braku bezpieczeństwa wśród mieszkańców Europy powodowanym masowym napływem migrantów, w tym uciekinierów oraz z brakiem przygotowania krajów przyjmujących na ich integrację ze społecznościami przyjmującymi. Nowy wymiar zagrożeń wielokulturowości określony jest przez różne formy obrony, oporu, kontrreakcji przeciwko

masowym i mało kontrolowanym napływom imigrantów. Przy czym formy obronne przybierają coraz bardziej uporządkowany i instytucjonalny charakter, między innymi w postaci nowych ideologii politycznych, narodowych, europejskich i odwołujących się do nich polityk. Po prostu upadają rządy oparte na ideologiach liberalnych, lewicowych (kojarzonych z popieraniem multikulturalizmu), a dochodzą do władzy rządy prawicowe oparte na ideologiach konserwatywnych, narodowo-nacjonalistycznych, antyemigracyjnych, co zaczyna podważać ukształtowany dotychczasowy ład w Europie. Generalnie nowe zagrożenia w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego wiążą się z podważaniem dotychczasowego konstruktu w postaci Unii Europejskiej i narastania znaczenia poszczególnych państw narodowych, ponownego zamykania się wielu państw Europy na nowych przybyszów.

Zagrożenia określane jako stare przynajmniej w zarysie przedstawiłem w swoim odrębnym artykule. Starłem się tam odpowiedzieć na pytanie,

dłaczego bardzo inspirująca, pełna nadziei na realizację w praktyce, koncepcja wielokulturowości, poddana została surowej krytyce, zaczęła tracić na znaczeniu, z szansy na rozwiązanie wielu problemów społeczno-ekonomicznych świata, zaczęła być traktowana nawet jako zagrożenie [Sadowski, 2012: 12].

Artykuł obecny składa się z trzech części, w których kolejno przedstawię swoje stanowisko w kwestii wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego, stare, uprzednio podnoszone zagrożenia społeczeństwa wielokulturowego oraz sześć nowych widocznych bardziej w następstwie masowych imigracji uciekinierów do Europy.

Przybliżenie koncepcji wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego

Przedstawienie przyjmowanego przeze mnie stanowiska teoretycznego jest konieczne, aby można było odróżnić właśnie moje stanowisko od wielu innych przyjmowanych w literaturze przedmiotu oraz z tego punktu widzenia wskazywać na stare i nowe zagrożenia idei i praktyki w postaci społeczeństwa wielokulturowego.

Wielokulturowość traktuję jako teorię, naukę¹, jako ideologię oraz jako praktykę, w obrębie której podstawową jest polityka wielokulturowości. Teoria wielokulturowości obejmowałaby szereg twierdzeń o społeczeństwach, występujących w ich obrębie wielu kultur oraz o scenariuszach ich przeobrażeń. Jednym ze scenariuszy jest konstruowanie społeczeństwa pluralistycznego, a w perspektywie wielokulturowego. Teoria społeczeństwa wielokulturowego to w samej rzeczy teoria integracji społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Wielokulturowość jako ideologia, często określana mianem multikulturalizmu, składa się z wielości twierdzeń, przekonań, idei ukształtowanych na podstawie odniesienia systemu wartości demokratycznych do sfery kulturowej, a odpowiadających na pytanie, jak konstruować spójność społeczną przy zachowaniu zróżnicowania kulturowego społeczeństwa. Polityka wielokulturowości zakłada podejmowanie wielości działań politycznych zmierzających do konstruowania społeczeństwa wielokulturowego. Wielokulturowość jest więc pojęciem bardzo złożonym i trudnym do przedstawienia w formie skrótowej. W dalszej części przedstawię jedynie, jak definiuję społeczeństwo wielokulturowe, a politykę wielokulturowości traktuję jako próby realizacji w praktyce celu, jakim jest społeczeństwo wielokulturowe.

Spółeczeństwo wielokulturowe to takie otwarte społeczeństwo, które osiągnęło wysoki stopień instytucjonalizacji i dynamiki zróżnicowania kulturowego, jest przygotowane do pełnego spożytkowania płynących z tego korzyści i nie ma z tego tytułu jakichś specjalnych problemów². Cechą charakterystyczną społeczeństwa wielokulturowego jest wysoki stopień instytucjonalizacji zróżnicowania kulturowego. Oznacza to wysoki stopień uporządkowania, taki, który umożliwia powtarzalność i odtwarzalność działań społecznych. Instytucjonalizacja oznacza tutaj proces społeczny polegający na tym, że podstawowa działalność zmierzająca do zbudowania społeczeństwa wielokulturowego nie przebiega żywiołowo, ale w obrębie wielu instytucji, że ilość instytucji tego typu wzrasta, zmieniają się funkcje instytucji istniejących oraz nastę-

¹ Przykładem wielokulturowości jako nauki jest uprawiana w kilku instytutach socjologicznych socjologia wielokulturowości, której przedmiotem badań są społeczeństwa zróżnicowane kulturowo i ich przeobrażenia w kierunku pluralistycznych oraz w perspektywie społeczeństw wielokulturowych. W praktyce jej celem jest przede wszystkim badanie i przedstawienie istniejącej struktury etniczno-kulturowej danego społeczeństwa oraz konstruowanie scenariuszy dotyczących kierunków i form jej dalszych przeobrażeń.

² Definicja społeczeństwa wielokulturowego została przygotowana z wykorzystaniem określenia organizacji wielokulturowej [Griffin, 1997: 722].

puje internalizacja ich istnienia w społecznej i indywidualnej świadomości mieszkańców mniejszości i większości kulturowej(-ych). Mówiąc o dynamice mam na myśli dominację sfery kulturowej w życiu publicznym, a kultura jest nie tylko dziedziczona, odtwarzana, ale i wytwarzana, konstruowana (głównie przez media) [Bauman, 2000]. Jest to społeczeństwo, w którym dominuje przekonanie o przewadze korzyści w porównaniu do kosztów wynikających z braku podjęcia zadań organizacji społeczeństwa wielokulturowego. Jest to społeczeństwo, które uzyskało względny stan społecznego konsensusu wszystkich podstawowych segmentów wielokulturowej struktury społecznej. Jest to społeczeństwo, w którym dominuje przekonanie o przewadze korzyści nad stratami z tytułu organizacji wielokulturowego społeczeństwa [Wężyk, 2017: 15].

Konstruowanie społeczeństwa wielokulturowego traktuję nie jako konieczność, ale jako scenariusz dalszych przeobrażeń społeczeństw zróżnicowanych kulturowo. Polegają one najogólniej początkowo na konstruowaniu społeczeństwa pluralistycznego, a w dalszej perspektywie wielokulturowego.

Przynajmniej na przykładzie państw Europy Środkowo-Wschodniej można stwierdzić, że dopiero ich przeobrażenia w kierunku państw i społeczeństw demokratycznych powodowały, że stały się one zróżnicowane kulturowo. Konkretnie ich zróżnicowanie kulturowe stało się widzialne w życiu publicznym. Dalsze utrwalanie, a szczególnie instytucjonalizacja zróżnicowania kulturowego społeczeństw, rozwiązywanie wielu sprzeczności i konfliktów wynikających z miejsca i aspiracji poszczególnych większości i mniejszości do zajmowania odpowiedniego do ich wyobrażeń miejsca w krajach, ewentualnie możliwe jest ich przeobrażenie w kierunku społeczeństw pluralistycznych. Społeczeństwa wielokulturowe (poza Kanadą, Szwajcarią, Australią i kilku innymi społeczeństwami) są na ogół raczej dalszą niż bliższą perspektywą.

Stare zagrożenia wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego

Po to, aby skupić się na nowych, czy też kolejnych zagrożeniach w procesach konstruowania społeczeństwa wielokulturowego, które pojawiły się w następstwie masowych migracji do Europy uciekinierów i migrantów ekonomicznych z krajów pozaeuropejskich, a szczególnie z Syrii, w nawiązaniu do mojego uprzedniego tekstu wskażę je jedynie hasłowo, bez bliższego omó-

wienia, odsyłając zainteresowanych do mojej wcześniejszej publikacji. Wskazałem tam na następujące zagrożenia idei i praktyki wielokulturowości:

- walki o zatrudnienie oraz walki o terytorium w nowych krajach zamieszkania,
- wysokie koszty wdrażania idei wielokulturowości do praktyki,
- wielokulturowość jako zagrożenie istnienia państw narodowych,
- wielokulturowość jako ideologia końca ideologii,
- wielokulturowość jako zasadnicze ograniczenie możliwości swobodnego wyboru grup i kultur,
- zderzenia cywilizacyjne jako zagrożenia wielokulturowości,
- wielokulturowość jako zagrożenie demokracji,
- niewiedza na temat innych kultur,
- orientacja na wzrost gospodarczy, li tylko na rynek,
- zjawiska odradzania się tradycyjnych tożsamości społecznych [Sadowski, 2012: 11–36].

Nowe zagrożenia w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego

Wielokulturowość jako ideologia i polityka łączona z ruchami liberalnymi, lewicowymi oraz z aktywnością mniejszości narodowych

Zacznę od przedstawienia stanowiska, że podstawowym zagrożeniem, jakie upatruję w funkcjonowaniu szczególnie polityki wielokulturowości jest jej zasadnicze upolitycznienie w społeczeństwach. Zmiany ekip rządowych w poszczególnych krajach z centrolewicowych na prawicowe, konserwatywne, powodowały łączenia doświadczeń w zakresie wielokulturowości z praktyką ustępujących ekip politycznych. Następuje oderwanie od koncepcji wielokulturowości jej treści merytorycznych na rzecz łączenia jej ze stanowiskami politycznymi o charakterze centrolewicowym i lewicowym. W nurcie tym należy odnotować pojawienie się szeregu zwrotów pogardliwych, w tym „multi-kulti”, „multikulturalizm umarł”, intencją których jest dyskredytacja lub ośmieszanie zarówno koncepcji, jak i ruchu społecznego [Modood, 2014: 159].

Obniżenie zainteresowania politycznego owocuje obniżeniem zainteresowania naukowego i społecznego koncepcją i ruchami multikulturowymi. Brak prób zdefiniowania wielokulturowości jako nauki o przeobrażeniach

społeczeństw zróżnicowanych kulturowo w kierunku wielokulturowych. Brak jest stosownej metodologii. Zgadzam się z T. Modoodem, że multikulturalizm poniósł porażkę jako wielość rozwiązań politycznych – jako polityka wielokulturowości. Tariq Modood stwierdza między innymi, że stanowisko, iż

multikulturalizm poniósł porażkę, jest w politycznym odwróceniu, czy wręcz, że umarł, zwłaszcza w Europie Zachodniej, jest obecnie tak bardzo traktowane jako oczywistość, że w wiodących czasopismach naukowych można pisać o „Spustoszeniach”...politycznej klęsce państwowego multikulturalizmu, nie odwołując się ani do jednego przykładu [Modood, 2014: 159].

Przyczyny upadku polityki wielokulturowości powinny stać się przedmiotem autonomicznych badań, w których byłaby do sprawdzenia hipoteza, iż polityka nieoparta na żadnej teorii skazana jest na porażkę lub inne zakładające, że polityka multikulturalizmu wynikała przede wszystkim z wartości własnych grup dominujących politycznie, a nie całego społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo, nadto nie zawierała naukowo uzasadnionego programu, jak je wdrażać w praktyce.

Etniczne państwo narodowe jako realne zagrożenie przeobrażeń w kierunku społeczeństwa wielokulturowego

Najogólniej etniczne państwo narodowe to takie, którego podstawową częścią struktury jest naród (narody) etniczny(-e). W socjologii narodu wyróżnia się między innymi naród etniczny (kulturowy) oraz naród polityczny [por. Greenfield, 1992: 399]. Naród polityczny czasami określany jest jako naród państwowy. Między innymi Urs Altermatt (w nawiązaniu do stanowiska F. Meinecke) stwierdza, że

narody można podzielić na narody kulturowe i narody państwowe, na takie, które opierają się przede wszystkim na wspólnie przeżywanym dorobku kulturowym, oraz na takie, które opierają się przede wszystkim na wspólnej historii politycznej i konstytucji [Altermatt, 1998: 36].

Naród etniczny (kulturowy), czyli taki, który przywiązuje podstawowe znaczenie do wyposażenia kulturowego mieszkańców i na tej podstawie wypracowuje poczucie łączności grupowej. W koncepcji narodu etnicznego dominują etniczne i zbiorowe kryteria przynależności narodowej. Historycznymi atrybutami narodu etnicznego są takie cechy przypisane, jak: wspólne tery-

torium (ziemia), wspólne tradycje historyczne, język, kultura, mity, „więzy krwi”, najczęściej także unarodowiona religia. Z czasem, wraz z rozwojem samoświadomości grupowej, pojawia się wyposażenie nabyte, takie jak: idee, ideologie narodowe, kultura traktowana jako narodowa, świadomość (tożsamość) narodowa oraz instytucje narodowe, których zwieńczeniem staje się narodowe państwo.

W związku z tym, że narody etniczne często formowały się w warunkach, kiedy narastającym procesom narodotwórczym, ideologiom narodowym brakowało państwa, aby potwierdzić procesy unarodowienia, uczynić je nieodwracalnymi, podstawowa uwaga była skupiona na czynnikach o charakterze kulturowym. Narody tego typu uformowały się na ogół przed posiadaniem własnego państwa, a o własne państwo musiały zabiegać, walczyć lub pogodzić się z jego brakiem. Narody tego typu właśnie uformowały się przede wszystkim w Europie Środkowo-Wschodniej.

Aby bliżej uzasadnić, dlaczego etniczne państwo narodowe może stanowić zagrożenie przeobrażeń w kierunku społeczeństwa wielokulturowego, należałoby w przybliżeniu odtworzyć przynajmniej niektóre prawidłowości procesów narodotwórczych mających miejsce przynajmniej na obszarach współczesnej Europy Środkowo-Wschodniej. Dla ukazania wskazanej zależności można pominąć jako mniej istotne tzw. stadia przednarodowe grup etnicznych przed ukonstytuowaniem się narodów współczesnych.

Przedstawiona koncepcja jest wyrazem moich przemyśleń w zakresie procesów narodotwórczych na obszarze Europy Środkowo-Wschodniej. Zacząć należałoby od ukonstytuowania się narodu jako jakościowo nowego stadium rozwoju grupy etnicznej. Cechą charakterystyczną tej fazy rozwojowej jest ukształtowana tożsamość narodowa wspólnoty, a szczególnie jej członkowie cechują się dostatecznie wyartykułowanym poziomem autoidentyfikacji narodowej. Tak ukształtowana zbiorowość zwykle zakłada podjęcie starań o utworzenie własnego etnicznego państwa narodowego.

Właśnie kolejnym etapem rozwoju narodu jest wielość zmagania o niepodległość lub o jakąś formę autonomii w obrębie najczęściej innego narodu zorganizowanego w państwo. Na tym etapie następuje konsolidacja wewnętrzna oraz wyraźne poczucie odrębności wobec innych narodów, a nawet postawy wrogości wobec tych narodów, które utrudniają lub uniemożliwiają uzyskanie niepodległości w postaci własnego etnicznego państwa narodowego. Po uzyskaniu niepodległości zwykle w granicach danego państwa pozostaje mniej lub więcej mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych, języ-

kowych, które nawet przez swoją odrębność kulturową zakłócają poczucie zwyczajstwa z perspektywy wspólnoty dominującej. Na tym etapie jakiegolwiek próby konstruowania społeczeństwa pluralistycznego nie mają szans na powodzenie, ponieważ najczęściej będą interpretowane jako zagrożenie jedności narodu i państwa.

Kolejnym etapem są zmagania narodu dominującego o osiągnięcie celu w postaci nakładania się narodu i państwa. Jest to etap presji narodu na mniejszości narodowe i etniczne, na przedstawicieli diaspor, celem ich asymilacji, inkorporacji do społeczeństwa dominującego. Jest godne głębszego zastanowienia, dlaczego narody, które wywalczyły sobie państwo, tak mocno dążą do pozyskania jednostek i wspólnot odrębnych kulturowo do swojego potencjału narodowego. Arjun Appadurai wyjaśnia to zjawisko strachem przed mniejszościami. Jego zdaniem

przekształcanie się etnosu w nowoczesny naród często stwarza grunt dla pojawienia się drapieżnych tożsamości, tożsamości, które utrzymują, że dla ich przetrwania niezbędna jest zagłada innej zbiorowości. Tożsamości drapieżne niemal zawsze są tożsamościami większościowymi, czyli opierają się na żądaniach dotyczących zagrożonej większości i wysuwanych w jej imieniu [...] Tożsamości drapieżne są więc, innymi słowy, wytworem sytuacji, w których idea przynależności narodowej zostaje z powodzeniem sprowadzona do zasady jednolitości etnicznej, tak że istnienie choćby najmniejszej mniejszości w obrębie granic narodowych jawi się jako nieznośny uszczerbek na czystości narodowych całości [Appadurai, 2009: 57–59].

Uogólniając, na tym etapie kształtowania się tożsamości narodowej (jako tożsamości zbiorowej – A.S.) można odnotować następujące relacje pomiędzy narodem dominującym a mniejszościami narodowymi. Z perspektywy większości są to starania o unarodowienie określanych jako nienarodowych substratów etnicznych, orientacja na asymilację narodową poszczególnych mniejszości, ograniczanie wolności i autonomii tym wspólnotom, które nie poddają się presji asymilacyjnej. Natomiast z pozycji mniejszości jest to poddawanie się procesom asymilacji lub integracji narodowej, złożone próby łączenia tożsamości mniejszościowej i większościowej oraz różne formy marginalizacji lub separatyzmów grupowych.

Uogólniając, na tym etapie kształtowania się tożsamości narodowych, w etnicznych państwach narodowych możemy mieć do czynienia przynajmniej z dwoma tendencjami: dominacją postaw nacjonalistycznych (ekskluzywnych), które preferują jedynie kontrolowane procesy asymilacyjne oraz

dominacją postaw inkluzyjnych, które mogą prowadzić do wytworzenia się narodów pluralistycznych kulturowo. Takie postaci narodowe traktowałbym jako progresywne z punktu widzenia społeczeństwa wielokulturowego, ponieważ wprowadzają pluralizm do tożsamości narodowych. Przykładem takich tożsamości w Polsce są między innymi: Polacy prawosławni, protestanccy, Polacy wyznania judaistycznego i inni. Nadto, Polacy mówiący w językach krajów zachodnich, w dialektach, takich jak śląski, kaszubski i inne. Polakami stają się także coraz częściej osoby nie spełniające zobiektywizowanych kryteriów polskości poza polską autoidentyfikacją narodową.

Procesy globalizacji, a także wcześniejsze teorie modernizacji zakładały sukcesywne osłabienie znaczenia więzi narodowych na rzecz integracji ponadnarodowych, korporacyjnych. Tezy, a nawet twierdzenia o zaniku więzi narodowych na określonym szczeblu rozwoju znajdziemy nie tylko w dorobku marksizmu, ale także teoretyków modernizacji i innych. Zatem osłabienie więzi narodowych, narastające zjawiska otwartości politycznej, ekonomicznej i kulturowej, tworzone różne fenomeny integracji międzynarodowej stwarzały miejsce na tworzenie i realizację humanistycznych wizji społeczeństw wielokulturowych.

Tymczasem, moim zdaniem, przynajmniej w Europie Środkowo-Wschodniej, w krajach o ukształtowanej historycznie tożsamości narodowej, de facto mamy do czynienia z przejawami nowego etapu kształtowania się tożsamości narodowych, tożsamości, które ewidentnie zakłóciły lub nawet uniemożliwiły dalszy rozwój społeczny w kierunku społeczeństwa wielokulturowego. Ten etap dalszego rozwoju tożsamości narodowej nazwałbym zmaganiem narodów zorganizowanych w państwa o uzyskanie i zajęcie jak najlepszego miejsca swojego narodu w systemach (strukturach) ponadnarodowych i międzynarodowych. Moim zdaniem etap ów można określić jako transnarodowy etap rozwoju tożsamości narodowej. Nie jest to więc bezpośrednio tworzenie się struktur wielokulturowych w takim znaczeniu, jakie zostało określone w koncepcji społeczeństwa wielokulturowego, ale raczej wykorzystywanie świata zewnętrznego, innych uwarunkowań zewnętrznych do powiększania dobrostanu swojego narodu. Przykładem może być traktowanie imigrantów do Europy jako taniej siły roboczej, jako skutecznej formy rozwiązania kryzysu demograficznego społeczeństw współczesnej Europy. Mamy więc do czynienia raczej z instrumentalnym, a nie partnerskim traktowaniem mieszkańców (przybyszów) odmiennych kulturowo. Bardzo szybko okazało się, że importowanie siły roboczej, to napływ ludzi z ich

odrębnością kulturową, więziami wspólnotowymi, pragnieniami, potrzebami, uprzedzeniami, celami otwartymi i ukrytymi, którzy pragną zająć partnerskie miejsca w strukturze społeczeństw przyjmujących. Widoczne i narastające zderzenia wartości i oczekiwań zbiorowych powodują wielość konfliktów narodowo-etnicznych, religijnych, obyczajowych, co zapewne w dłuższej perspektywie wymusi dalszą pluralizację społeczeństw.

Ilustracją zmagania poszczególnych narodów o uzyskanie jak najlepszego miejsca w strukturach ponadnarodowych jest pozyskiwanie „swoich” mniejszości narodowych zamieszkałych na obszarach innych państw do wspierania idei i interesów narodowo-państwowych. Przykładem innym jest tworzenie się transnarodów rozumianych nie tylko jako wielość złożonych powiazań pomiędzy emigrantami a krajami macierzystymi, ale także jako narastające więzi pomiędzy tubylczymi mniejszościami narodowymi a macierzą-narodami zorganizowanymi w państwa. Powstają więc nowe struktury i jakości narodowe coraz bardziej wykraczające poza ustalone granice polityczno-administracyjne. W zasadzie nie wiadomo, czy granice nadal pozostaną jako trwałe podziały między narodami, czy też nastąpią w dłuższej perspektywie jakieś nowe formy dopasowania granic administracyjnych do zasięgów substratów narodowych. Nie mam na myśli stosowania przemocy, chociaż takich ewentualności nie sposób wykluczyć, ale szczególnie narastanie kontaktów transnarodowych w warunkach otwartości granic polityczno-administracyjnych.

Wskaźnikiem kolejnym są różne postaci oporu przed zawansowanymi procesami integracji ponadnarodowej na rzecz wspólnot narodowych. Przykładem koronnym jest zderzenie postaw i poglądów w obrębie Unii Europejskiej pomiędzy koncepcją „zintegrowanej Europy” oraz „Europy ojczyzn”.

Wskaźnikiem kolejnym jest blokowanie przez poszczególne państwa dwunarodowych, wielonarodowych lub ponadnarodowych tożsamości. W wielu krajach utrzymuje się zakaz posiadania podwójnego obywatelstwa. Funkcjonują także mechanizmy „zdrady narodowej”.

W warunkach rozwoju upaństwowionych narodów etnicznych państwo stało się w wydłużonej perspektywie nadal instrumentem działań grupy dominującej, co równolegle wyodrębniło lub wytworzyło i utrzymuje nadal mniejszości narodowe i etniczne, nierzadko o podobnych lub porównywalnych aspiracjach do posiadania własnego państwa.

Niezależnie jednak od procedur konstruowania etnicznego państwa narodowego, państwo pozostaje zróżnicowane etnicznie, a w związku z tym

jest zmuszone lub powinno zarządzać realnie występującą strukturą narodowościową. Jednakże dla uzyskania elementarnego ładu międzyetnicznego współżycia w państwie zróżnicowanym etnicznie, konieczne jest pozyskanie do realizacji zadań państwa mniejszości narodowych i etnicznych. W procesach konsolidacji społeczeństwa zróżnicowanego etnicznie wokół wspólnych zadań zróżnicowana struktura narodo-etniczna państwa może w perspektywie stać się nową całością polityczną, czyli narodem politycznym. Naród polityczny, to taki, który przywiązuje podstawowe znaczenie do terytorium, państwa i prawa jako wyrazu woli ogółu mieszkańców, jako podstawowego czynnika łączności grupowej. Tutaj państwo i polityka, których działania realizowane w dłuższym okresie wytworzyły naród, stały się (lub stają się) podstawowym czynnikiem narodotwórczym. Wskazane atrybuty stawały się podstawą wytworzonej więzi narodowej. Są to jednak procesy złożone i długotrwałe. Obejmują między innymi usunięcie ze stosunków międzyetnicznych sytuacji konfliktowych, wypracowanie wspólnych celów politycznych, ideologicznych, społecznych, kulturowych i naturalnie gospodarczych atrakcyjnych dla wszystkich wspólnot narodo-etnicznych. Nadto, odejście od cech przypisania jako podstawowych kryteriów wyznaczających przynależność narodową, a stworzenie warunków wyboru przynależności narodowej, a przed wszystkim sukcesywne rozluźnianie związków pomiędzy narodem (narodami) a państwem.

Uogólniając kolejny transnarodowy etap rozwoju tożsamości narodowej ogranicza zabiegi w kierunku tworzenia społeczeństwa wielokulturowego, ponieważ podważa proces tworzenia się układu partnerskiego pomiędzy grupami kulturowymi, utrzymuje zjawiska dominacji narodowych w poszczególnych państwach, ogranicza wolności wyboru przynależności kulturowej, a państwo i instytucje polityczne służą głównie narodom dominującym w państwie. Mimo zasadniczych przeobrażeń procesów kształtowania się tożsamości narodowej, przynajmniej narody zorganizowane w państwa na obszarach Europy Środkowo-Wschodniej nadal mają charakter narodów etnicznych, a nie politycznych właściwych w większości krajom Europy Zachodniej.

Podkreśliłbym, że wielokulturowość nie jest ideą ani ideologią zakładającą zmierzch lub zupełny zanik narodów. Jest to ideologia (a powinna być także nauka), która poszukuje nowych zasad i reguł współżycia w obrębie społeczeństw zróżnicowanych kulturowo w obrębie państwa, a ostatecznie miejsca narodów w nowej kształtującej się rzeczywistości pomiędzy dotych-

czasowymi (etnicznymi i politycznymi) państwami narodowymi a społeczeństwami w wymiarze globalnym.

*Niska ocena znaczenia różnicowania kulturowego społeczeństwa,
w tym różnicowania cywilizacyjnego*

Jednym z zagrożeń w procesach konstruowania społeczeństwa wielokulturowego jest utrzymująca się w społeczeństwach demokratycznych niska ocena znaczenia różnicowania kulturowego społeczeństwa. Zakłada się mianowicie, że podstawowym czynnikiem wyrównywania różnic społeczno-kulturowych mieszkańców jest obywatelstwo. Natomiast występujące różnicowania kulturowe sukcesywnie będą tracić na znaczeniu na rzecz statusów osiągniętych w społeczeństwach obywatelskich. Utrzymują się przekonania, że dobrobyt, zapewnienie wysokiego poziomu konsumpcji rozwiąże problemy różnicowania kulturowego społeczeństwa. Utrzymuje się tendencja ku temu, aby różnicowanie kulturowe przesunąć do sfery prywatnej, a w sferze publicznej preferować znaczenie prawa, polityki, gospodarki i kultury, ale przede wszystkim w wymiarze globalnym. W poglądach tego typu mało dostrzega się, że mniejszości narodowe i etniczne, religijne podejmują szereg instytucjonalnych form obronnych, przed utratą własnych tożsamości, podejmują starania o „przetrvanie” [Bauman, 2013: 59]. Mniejszości silniejsze, podejmują różne działania polityczne o charakterze obronnym, między innymi powołują partie polityczne oparte na kryteriach narodowych, zacieśniają więzi z krajami macierzystymi, coraz częściej w obronie swoich interesów grupowych odwołują się do rozjemczych instytucji europejskich. Z badań wynika, że mniejszości narodowo-etniczne częściej nie ulegają rozproszeniu lub zanikowi, a przeciwnie, umacniają swoją tożsamość narodową, stają się narodami kulturowymi bez państw.

Szczególnym czynnikiem zagrożenia w kwestii konstruowania społeczeństwa wielokulturowego jest niedostrzeganie lub przywiązywanie małego znaczenia podziałom cywilizacyjnym, a więc podziałom kulturowym występującym niejako w ostatniej instancji, podziałom ukształtowanym przez długoletnie separacje przestrzenne, ekonomiczne i kulturowe, w których głównie pod wpływem odrębnych warunków przyrodniczych w powiązaniu z koniecznościami do ich przystosowania się, pod wpływem odrębnych systemów religijnych, społeczno-obyczajowych, ukształtowały się w świecie autonomiczne lub odrębne systemy kulturowe, które w społecznej świadomości określane są jako cywilizacje.

Cywilizacje pozaeuropejskie nie stanowią systemów monolitycznych kulturowo, a przeciwnie, są bardzo złożone i zróżnicowane wewnętrznie, w tym także z punktu widzenia możliwości organizowania współżycia ze społeczeństwami cywilizacji europejskiej. W każdym razie konstruowanie społeczeństwa wielokulturowego na podstawie jednostek i zbiorowości pochodzących z jednej cywilizacji jest o wiele prostsze, aniżeli konstruowanie społeczeństwa otwartego na przybyszów z różnych cywilizacji. Dobrym przykładem do rozważań może być polityka imigracyjna Australii do początku lat siedemdziesiątych, kiedy to nastawiano się głównie na imigrację białych oraz ich naturalizację w społeczeństwie australijskim oraz od początku lat siedemdziesiątych, kiedy imigrantami stali się także przybysze odrębni cywilizacyjnie. Kategorie imigrantów pochodzących z obszarów w obrębie danej cywilizacji są bardziej podatni na oddziaływania asymilacyjne lub integracyjne, w porównaniu do imigrantów pochodzących z innych cywilizacji.

Problem wykracza dalece poza skromne ramy artykułu, ale najogólniej masowe imigracje ludności z obszarów odrębnych cywilizacyjnie powodują także konieczność jakościowej zmiany społeczeństw przyjmujących nie tylko w postaci stworzenia warunków do autonomicznego rozwoju przybyszów najczęściej na wyodrębnionych obszarach (gettach), ale przemian systemów prawnych, powoływania wielu nowych instytucji, zasadniczej rozbudowy systemów kształcenia i wychowania, nowych reprezentacji politycznych, nowej polityki narodowościowej, religijnej, nowego przemysłu kultury, a przede wszystkim wymagają integracji wzajemnej, w tym nauczania się także przez społeczeństwa przyjmujące innych kultur, respektowania odmiennych wzorów zachowań w ramach wspólnej pracy, spędzania czasu wolnego, życia rodzinnego.

Zasadnicze i partnerskie, określone wartościami demokratycznymi uwzględnienie zróżnicowania kulturowego społeczeństwa będzie warunkować konieczność odejścia od historycznie ukształtowanej koncepcji państw narodowych, od patronackiego stosunku do innych kultur oraz wielu innych wartości i rozwiązań dotychczas traktowanych jako oczywiste i uniwersalne. Konstruowanie społeczeństwa wielokulturowego to wyzwanie równe tworzeniu nowej cywilizacji. Podzielam stanowisko Michaela Wolffsona, który stwierdza, że multikulturalizm to zmiana cywilizacyjna podobna do etapu przejścia od feudalizmu do kapitalizmu [Wolffson, 2011: 19]. Konstruowanie nowego społeczeństwa, w którym utrzymywałoby się zróżnicowanie kultu-

rowe poparte utrwalającymi je instytucjami, prawem przygotowywanym i respektowanym przez wszystkich obywateli, w połączeniu z wiedzą i koniecznym szacunkiem wobec innych odmiennych, w którym uległaby minimalizacji stratyfikacja kulturowa i inne jest wyzwaniem pozostającym niemal na granicy wielkiej utopii. Problem w tym, że procesy wymieszania społeczno-kulturowego już się dokonały i nieuchronnie dokonują się nadal, co oznacza, że jesteśmy skazani na sukcesywne poszukiwanie nowych adekwatnych rozwiązań politycznych, prawnoorganizacyjnych z zamiarem narastającej integracji społeczeństw zróżnicowanych kulturowo.

Spółeczeństwo wielokulturowe jako ograniczenie bezpieczeństwa obywateli

Przekonanie, że społeczeństwo wielokulturowe w sposób bezpośredni i pośredni wpływa na ograniczenie poczucia bezpieczeństwa wielu obywateli danego kraju, szeroko utrzymuje się wśród mieszkańców całej Europy. Michael Wolffson stwierdza między innymi, że „ciągle część Europejczyków sądzi, że ratunkiem jest powrót do homogeniczności, do państw narodowych, do «białej», «chrześcijańskiej Europy»” [Wolffson, 2011: 19]. Zdaniem Aleksandra Halla

Polacy mają rację bojąc się społeczeństw wielokulturowych. Jest dla mnie oczywiste, że społeczeństwa w Europie powstały bez refleksji nad tym, że cywilizacje mają znaczenie...Co nas broni przed terroryzmem? Broni nas homogeniczny charakter naszego narodu. Tutaj trudno zorganizować bazę terrorystyczną [Rozmowa, 2016: 18–19].

Współczesne wydarzenia związane z masowymi migracjami uciekinierów z obszarów działań wojennych na Bliskim Wschodzie do Europy, w tym szczególnie protesty wielu mieszkańców przeciwko ich przyjmowaniu świadczą, że wielu mieszkańców zdecydowanie wyżej i bardziej ceni swoje bezpieczeństwo w porównaniu do takich wartości demokratycznych, jak: wolność, równość i sprawiedliwość społeczna.

Spółeczeństwo wielokulturowe jako forma utrzymywania separatyzmu grup kulturowych

Utrzymują się poglądy, że wielokulturowość jako ideologia, a szczególnie polityka w zakresie wielokulturowości są czynnikiem utrzymywania, a nawet nasilania podziałów społecznych. Poprzez politykę różnicy, stymulo-

wania autonomicznego funkcjonowania i rozwoju przedstawicieli poszczególnych kultur de facto zmusza się ich do pozostawania w swoich niszach etnicznych, religijnych, ogranicza się oczekiwany awans społeczny w społeczeństwach nowoczesnych. Poglądy tego typu mogą pojawiać się w następstwie uproszczonych definicji społeczeństwa wielokulturowego sprowadzając je do konieczności utrzymywania zróżnicowania kulturowego niezależnie od warunków, w jakich to się odbywa, do tego, że każdy przedstawiciel określonej zbiorowości etnicznej, religijnej zobowiązany jest do pozostawania jej członkiem niezależnie od motywacji własnych oraz od oceny otoczenia.

Pomijając uproszczone definicje społeczeństwa wielokulturowego, wskazane zagrożenie sygnalizuje problem innego rodzaju. Mianowicie, czy nowoczesne społeczeństwo ma być oparte na zasadzie obywatelstwa i ukształtowanej tam tożsamości obywatelskiej, która eliminuje inne rodzaje podziałów społecznych opartych na rasie, etniczności, religii i innych oraz związanych z nimi tożsamości, czy też byłoby to społeczeństwo obywatelskie, w którym nadal występują różnice kulturowe, a podstawowa różnica polegałaby na tym, że przestaną one być podstawą stratyfikacji kulturowej, przestaną być wykorzystywane do utrzymywania lub tworzenia różnych postaci ekonomicznych, społeczno-kulturowych lub politycznych nierówności między ludźmi, w którym nastąpiłyby jakieś postaci równowagi pomiędzy społeczeństwem obywatelskim a jego zróżnicowaniem kulturowym.

W pierwszym przypadku konstruowanie obywatelskiego społeczeństwa wiązałoby się z usunięciem początkowo z poziomu życia publicznego, a potem zapewne także prywatnego, podziałów kulturowych społeczeństwa na rzecz społeczeństwa równości obywatelskiej. Powstaje pytanie o kulturowy wymiar takiego społeczeństwa? Zapewne byłoby to społeczeństwo kultury dominującej lub społeczeństwo jakiejś jednej kultury, co zasadniczo odbiega od innych konstrukcji społeczeństwa wielokulturowego. W przypadku drugim społeczeństwo ponowoczesne, które możemy nazwać jako obywatelskie społeczeństwo wielokulturowe, traktowane byłoby jako takie, w którym występujące różnice kulturowe nie stwarzają jakichkolwiek podstaw do wyższości lub niższości społecznej. Zdaniem T. Modooda „kwestia dotyczy tego, jak zintegrować różnicę albo, ujmując to inaczej, proces, dzięki któremu różnice przestaną być problematyczne” [Modood, 2014: 165].

W podtekście stanowiska zakładającego, że wielokulturowość jako ideologia, a szczególnie jako polityka, są czynnikiem utrzymywania, a nawet

nasilania separatyzmów społecznych, utrzymuje się założenie, że przynależność kulturowa, szczególnie narodowa i religijna są określone dziedzicznie, przez urodzenie, wobec tego naturalne jest oczekiwanie trwałości określonych przynależności grupowych przez całe życie. Po drugie implicite zakłada się, że polityka wielokulturowości zmusza ludzi do pozostawania w obrębie swoich wspólnot niezależnie od preferencji poszczególnych osób, zbiorowości oraz wpływu otoczenia. Tymczasem integralną częścią koncepcji społeczeństwa wielokulturowego, podzielaną przez zdecydowaną większość jej zwolenników, jest zbudowanie społeczeństwa o zróżnicowaniu otwartym, społeczeństwa, w którym utrzymujące się zróżnicowanie kulturowe jest ofertą do wyboru przez wszystkich mieszkańców, kierunkowo niezależnie od dotychczasowej ich socjalizacji kulturowej. Konieczne jest podkreślanie, że to jednostka sama konstruuje swoją tożsamość opierając się na bogatych ofertach kulturowych znajdujących się w sferze publicznej, a także jednostka może swoją tożsamość zmieniać w następstwie dokonanego wolnego wyboru.

Koncepcja społeczeństwa wielokulturowego stanowi jedną z odpowiedzi na występujące w społeczeństwie różnice kulturowe. Zdaniem T. Modooda można wyróżnić przynajmniej cztery rodzaje odpowiedzi będącej czterema formami integracji: asymilacja, indywidualistyczna integracja, kosmopolityzm oraz multikulturalizm [Modood, 2014: 168].

Główną przesłanką leżącą u podstaw multikulturalizmu – stwierdza T. Modood – jest ochrona tożsamości mniejszościowych przed błędnymi wyobrażeniami na ich temat i zewnętrzną presją, by się dostosowały oraz pozwolenie ludziom na bycie sobą, na podtrzymywanie swojego „sposobu życia” (mode of being) i życie zgodnie z nim, oraz pielęgnowanie tożsamości, które mają dla nich znaczenie i które ci, którzy mają więcej władzy, powinni uznać [Modood, 2014: 171–172].

Ideologie fundamentalistyczne jako zagrożenie społeczeństwa wielokulturowego

Ideologie fundamentalistyczne to takie, które tworzą dychotomiczne wizje społeczeństwa, które służą osiągnięciu zwycięstwa, takie, które nie akceptują kompromisu, dialogu i porozumienia. Są to na ogół ideologie zamknięte, odporne na zmiany, ideologie, które obejmują także konieczność stosowania przymusu do realizacji swoich celów. Do takich ideologii można zaliczyć rasizm, nacjonalizm, komunizm, faszyzm, a także fundamenta-

listyczne ideologie religijne. Zwykle bowiem ideologie fundamentalistyczne są lub dążą do tego, aby być nadrzędnymi względem polityki, aby politykę traktować instrumentalnie do realizacji swoich celów. Powstaje pytanie, czy wobec tego sama wielokulturowość jako ideologia może być szkodliwa przy konstruowaniu społeczeństwa wielokulturowego? Zwykle poszczególne ideologie tworzone są oraz reprezentują interesy określonych grup i zbiorowości społecznych. Natomiast przez wykorzystanie instrumentów politycznych, medialnych, propagandowych próbują przenosić ją na całe społeczeństwo. Wobec tego wdrożenie ideologii do praktyki nieodłącznie wiąże się ze stosowaniem przymusu wobec tych, którzy jej nie podzielają. W warunkach, kiedy podstawowe typy segmentacji społeczeństwa oparte są na kryteriach przynależności kulturowej, wdrażanie wskazanych wyżej ideologii do praktyki wiąże się z usuwaniem, marginalizowaniem, pomijaniem przynajmniej niektórych grup kulturowych przy decydowaniu o kierunkach rozwoju kraju, przy określonej dystrybucji dóbr społecznie pożądanых i inne.

Jeżeli przyjmiemy, że społeczeństwo wielokulturowe stanowi taką formę integracji społeczeństwa, w której jest założona i przyjęta troska o spójność wszystkich jednostek i zbiorowości wraz z ich wyposażeniem kulturowym, w której jest otwarty stosunek do innych wyposażonych także w inne ideologie, pomiędzy którymi poszukiwany jest kompromis, to taka ideologia nie ma charakteru fundamentalistycznego, a więc może i powinna być ideową przesłanką do przebudowy społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo w warunkach demokratycznych.

Zakończenie

W zakończeniu wypada podkreślić, że niezależnie od wielu barier oraz zagrożeń idei i praktyki w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego, nadal odbywają się złożone procesy migracji z krajów południowych ku północnym, z krajów strukturalnej biedy ku krajom bogatszym, z krajów totalitarnych, autokratycznych ku krajom demokratycznym, z krajów niestabilnych, ogarniętych konfliktami zbrojnymi, do krajów stabilnych, gwarantujących pokój i szanse na rozwój. W następstwie migracji oraz dalszego upodmiotowienia tubylczych mniejszości kulturowych, diaspor, w następstwie wielu sprzeczności i konfliktów, jakie pojawiają się i pojawiać się będą w warunkach realnie dokonujących się zderzeń kulturowych, będzie

potrzeba poszukiwań najlepszych sposobów pokonywania barier i zagrożeń oraz pozytywnego rozwiązywania problemów z zakresu międzykulturowego współżycia. Jak dotąd brak jest innych propozycji perspektywistycznych poza konstruowaniem społeczeństwa wielokulturowego. Nie sposób pominąć także traktowania różnorodności kulturowej społeczeństwa jako autonomicznej wartości. Odwołując się do stanowiska Ulfa Hanerza, „istnieje więc sporo ważkich argumentów na rzecz traktowania kulturowej różnorodności z należnym szacunkiem” [Hannerz, 2005: 715].

Jak łagodzić zagrożenia, rozwiązywać kształtujące się problemy, konflikty o podłożu etniczno-kulturowym, to pytania do kolejnych badań oraz opartych na ich wynikach decyzjach politycznych, społecznych i wychowawczych. W systematycznych badaniach nad przeobrażeniami społeczeństw zróżnicowanych kulturowo w kierunku wielokulturowych, nad diagnozowaniem barier, przemian i sposobów ich przewyciężania upatruję ważne miejsce współczesnej socjologii, pedagogiki i innych nauk społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai A., (2009), *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, tłum. M. Bucholc, Warszawa
- Altermatt
- Bauman Z., (2013), *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Warszawa
- Bauman Z., (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa
- Greenfield
- Griffin R. W., (1997), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa
- Hannerz U., (2005), *Siedem argumentów na rzecz różnorodności*, cyt. za: P. Sztompka, M. Kucia, (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków
- Modood T., (2014), *Multikulturalizm*, Poznań
- Sadowski A., (2012), *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, (w:) M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Spółczesność wielokulturowa – owe wyzwania i zagrożenia*, Białystok
- Rozmowa z Aleksandrem Hallem. Rozmawia Marek Górlikowski, (2016), „Gazeta Wyborcza”, 14–15 maja
- Śliz A., (2009), *Wielokulturowość: iluzje, czy rzeczywistość? Socjologiczne studium przypadku na przykładzie Kongresu Polonii Kanadyjskiej*, Opole
- Wężyk K., (2017), *Co z tą Kanadą? Ostatni radosny naród*, „Gazeta Wyborcza”, 18–19 lutego
- Wolffson M., (2011), *Europa na terror się nie zgodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 30–31 lipca

SUMMARY**Old and new threads
of the construction of a multicultural society**

The article concerns a particularly critical review of new threats of construction of a multicultural society. It was prepared by observation and study of transformations in societies Central and Eastern Europe.

The article consists of three parts, which in turn has been presented the position of the author in the field of multicultural society, old previously raised the threat of multicultural society and six new more visible as a result of mass immigration to Europe. They are, in order: combining multiculturalism with liberal, leftist movements and activity of national minorities, ethnic nation-state as a real threat of multicultural society, low relevance of the cultural diversity of societies, binding multiculturalism with limiting citizens' safety, treatment of multicultural society as a form of maintaining separatism cultural groups and fundamentalist ideologies.

KEYWORDS: culturally diverse society, multicultural society, old and new threads of multicultural society.

KRYSTYNA BŁESZYŃSKA

Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

E-MAIL: kbleszynska@yahoo.com

Polityka kanonu a kształtowanie się wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego

Kanon kulturowy jako projekt społeczno-polityczny

Jak podkreśla M. J. Szymański, edukacja stanowi jeden z najważniejszych czynników zmiany społeczno-kulturowej [Szymański, 2013: 8]. Sprawia to, iż zawsze pozostawała ona i pozostaje w obszarze zainteresowań polityki przekładającej ogólnie pojmowaną arystotelesowską troskę o dobro wspólne na konkretne działania mające sprzyjać zarówno rozwojowi oraz lepszemu zaspokajaniu potrzeb i aspiracji obywateli, jak również kształtować i chronić ład społeczny. Różnorodność i częsta kolizyjność interesów podmiotów życia zbiorowego czynią przy tym jej centralną kategorią uzgodnienia służące zapobieganiu, minimalizacji i rozwiązywaniu konfliktów między uczestnikami życia politycznego [Bodio, 2007: 49].

Jednym z przedmiotów owych uzgodnień jest kanon kulturowy zawierający wartości, mity, symbole, wzory osobowe i normy postępowania uznawane i wysoce cenione w danej zbiorowości społecznej [Kłoskowska, 1991: 24]. Wzmiankowane treści stanowią dorobek pokoleń przekazywany kolejnym generacjom poprzez edukację i socjalizację. Wyznaczone przez ramy synchronizują style życia, sposoby funkcjonowania i odczuwania członków danej zbiorowości, przekształcając ją w narodową wspólnotę. O ile jednak funkcje kanonu wydają się być oczywiste, kwestią dyskusji pozostaje sposób ujmowania omawianej kategorii. Jak wskazuje J. Kurczewska, najczęściej jest ona odnoszona do zasobów kultury artystycznej określanych – w zależności od orientacji badacza – metaforami „historycznego muzeum arcydzieł narodowych”, „magazynu mód narodowych” czy też „postmodernistycznego supermarketu treści i wartości”. Ujęcia te, skupiając się na

wybranych aktorach sceny społecznej (twórcach kultury lub jej konsumentach), nie pozwalają jednak uchwycić instrumentalnego znaczenia, kontekstów i dynamiki przekształcania się analizowanego zjawiska. Pomijają także znaczenie różnorodności kulturowej dla formowania się kultury narodowej jako „złożonej własności zróżnicowanego społeczeństwa narodowego i państwa demokratycznego” [Kurczewska, 2000: 48].

Poza sygnalizowane ograniczenia wychodzi socjopolityczna interpretacja kanonu kulturowego, w której pojęcie kultury narodowej jest związane z instytucją państwa, ofertą ideologiczną polityków, układami sił społecznych, komunikacją między strukturami władzy a obywatelami, przede wszystkim zaś z kulturą polityczną kształtującą się w dyskursie społecznym [Kurczewska, 2000: 25–64]. Ważnym elementem oddziaływań jest tu tworzenie symboli i wartości jednoczących zbiorowość oraz nadawanie im waloru praktycznego przez mechanizmy komunikacji społecznej. Określenia normatywno-instytucjonalnych ram demokracji i społecznego pluralizmu dokonują przy tym elity polityczne, definiując tą drogą kanon kultury narodowej.

W powyższym ujęciu kulturą narodową określa się zasoby społecznego komunikowania w sferze publicznej inspirowane tradycją narodową i przeobrażające się w toku aktualnego dyskursu politycznego pobudzanego wyzwaniem rzeczywistości. Jej orientacja czasowa obejmuje zarówno przeszłość, z której zasobów czerpie, jak teraźniejszość, do której stara się dostosowywać i przyszłość, którą antycypuje, a zarazem projektuje. Wypracowany w owych perspektywach kanon stanowi zatem

ofertę aksjologiczną polityka lub grupy polityków, którzy za jej pomocą chcą z jednej strony budować jak najszerzy konsens polityczny, z drugiej zaś – zdobywać masowe poparcie dla swoich różnorodnych programów ideologicznych, kształtując preferencje aksjologiczne obywateli [Kurczewska, 2000: 50].

Oferta, o której mowa, stara się odczytywać wartości i potrzeby zróżnicowanych grup interesu, stając się wypadkową komunikowania się i współoddziaływań władzy i społeczeństwa. Jej podstawową funkcję stanowi przekonanie odbiorców do promowanych wartości oraz zintegrowanie ich w ramach wspólnoty politycznej. Ważnym zadaniem jest przy tym wiązanie tradycji z zasadami i wartościami kształtującymi się w kontekście wyzwań przeobrażającego się świata.

Tak ujmowany kanon wyraża nie tylko kulturę artystyczną i intelektualną, lecz także społeczno-polityczną. Jego wewnętrzna złożoność, płynność, mała

wyrazistość oraz podatność na manipulacje sprawiają, iż jest on stosunkowo słaby i może zawierać zarówno treści uniwersalne, akceptowane przez zróżnicowanych aktorów społecznych, jak też składowe sprzeczne, artykułujące skonfliktowane interesy czy wyprowadzane z rywalizujących ze sobą doktryn politycznych i światopoglądowych. Wpisany weń dyskurs społeczny stanowi podstawę formowania się tzw. kodu narodowego wyłaniającego wartości jednoczące zróżnicowanych członków wspólnoty politycznej. Projekt owego kodu jest transmitowany do świadomości społecznej, spełniając – w zależności od politycznego projektu – nie tylko funkcje integrujące, lecz także petryfikacyjne lub transformacyjne. Podstawą jego artykulacji w sferze oddziaływań wiążących się z kształceniem i wychowaniem jest przy tym kanon edukacyjny.

Konteksty i uwarunkowania formowania się kanonu edukacyjnego

Kanon edukacyjny spełnia ważne zadania społeczne, do których zaliczają się podtrzymywanie poczucia wspólnoty, tożsamości zbiorowej oraz zdolności komunikowania się i kooperacji członków społeczeństwa, synchronizacja systemów norm, odniesień i stylów życia, kształtowanie wzorów osobowych, standardów zachowań i relacji społecznych, jak również zwiększanie zdolności rozumienia i odnajdywania się członków danej zbiorowości w zmieniającej się rzeczywistości. Jak już wspomniano, jest on konsensualną ofertą społeczno-polityczno-kulturową kształtującą się pod wpływem dotychczasowej tradycji, wyzwań rzeczywistości i przewidywań przyszłości. Uwarunkowania te sprawiają, że możemy wyróżnić kilka rodzajów odniesień zawartych w odmiennych perspektywach czasowych. Pierwszym z nich jest dziedzictwo przeszłości istotne dla formowania się poczucia tożsamości narodowej. W jego zakresie mieszczą się treści spostrzegane jako wysoce specyficzne, dystynktywne i znaczące dla samookreślania się danej wspólnoty. Nie każda spuścizna tworzy jednak tradycję czy kulturę narodową. Zdaniem K. Dobrowolskiego, pojęciem tradycji możemy wprawdzie określać „wszelką spuściznę, którą ustępujące generacje przekazują pokoleniom wchodzącym w życie” [Dobrowolski, 1966: 77]. Z ujęciem takim polemizuje jednak teza S. Czarnowskiego, argumentującego, iż „element społecznego dorobku zaliczony być przeto może do kultury dopiero wówczas, gdy zdolnym się stanie być dobrem wspólnym szeregu grup ludzkich” [Czarnowski, 1982: 251]. Musi zatem być przedmiotem owych grup dyskursu i konsensu.

Pojęcie dziedzictwa kulturowego nie jest przy tym tożsame z pojęciem tradycji. Traktowane dogmatycznie, narzucające repetycję przeszłości, rozumia się ono bowiem z przeobrażeniami otaczającego świata, petryfikując wzorce niekoniecznie adekwatne wobec pojawiających się wyzwań. Ważnym i koniecznym staje się zatem poszukiwanie i odczytywanie na nowo treści pozwalających nie tylko na zachowanie poczucia zbiorowej tożsamości, lecz także redefinicję owej wspólnoty i aktualizację reguł jej funkcjonowania. Fundamentalnym założeniem podejmowanych reinterpretacji jest przy tym procesualność zjawiska kultury narodowej.

Istotne znaczenie dla zrozumienia zjawiska tradycji narodowej ma spostrzeganie kultury nie tyle jako statycznej spuścizny przeszłości, co historycznego procesu, w trakcie którego pewne treści wyłaniają się, ulegają obiektywizacji, zanikają lub przekształcają w kontaktach z innymi kulturami i w zmieniających kontekstach rzeczywistości, podlegając dyskursowi społecznemu i różnorodności interpretacji. Zdaniem J. Gusfielda, tradycja „nie jest czymś czekającym gdzieś tam, tym samym ciężarem spoczywającym zawsze na czyichś barkach. Jest ona raczej wybierana, tworzona, czy modelowana odpowiednio do aktualnych potrzeb i aspiracji w danej sytuacji historycznej” [Gusfield, 1967: 358]. Może zatem spełniać funkcje chroniące istniejący układ społeczny, lecz także przyczyniać się do jego zmiany. Wstrząsające podstawami osiadłych społeczeństw agrarnych procesy modernizacji przyczyniły się do osłabienia pierwszej spośród wymienionych funkcji, wykorzeniając tradycję z jej kontekstów lokalnych i – w postaci przetworzonej – ponownie umocowując ją w kontekście narodowym. Przeobrażenia towarzyszące wkraczaniu społeczeństw modernistycznych w dobę ponowoczesności oraz towarzyszące im rozległe zmiany społeczno-kulturowe pobudzają natomiast kolejne transformacje, stawiając pytania o kanon kulturowy i edukacyjny doby globalnej.

Dokonujące się zmiany możemy rozpatrywać zarówno w skali makro (procesy globalizacji, integracja europejska, zmiany rynku pracy, wielkie migracje, narastające ryzyko i nierówności, rozwój ponadnarodowych korporacji i struktur przestępczych, narastanie radykalizmów społecznych i fundamentalizmów religijnych, eksterioryzacja konfliktów, degradacja środowiska naturalnego, terroryzm), jak mezo- (wzrost znaczenia jednostki, procesy transformacji społeczno-polityczno-gospodarczej, pluralizm, wielokulturowość i wieloreligijność, emancypacja grup mniejszościowych, rozwój społeczeństwa obywatelskiego) i mikro- (fragmentacja życia jednostki, globalizacja, transformacja i upodmiatawanie się struktur lokalnych, rewitalizacja tradycji

lokalnych). Wyrażają się one nie tylko przeobrażeniami sposobów gospodarowania, akcesją unijną czy wejściem w struktury globalne, lecz także zwiększoną mobilnością, destabilizacją dotychczasowych struktur, układów sił i systemów aksjonormatywnych, pluralizacją życia społecznego i form komunikacji, którym towarzyszą zjawiska deterioryzacji tożsamości grupowych oraz poszukiwania i redefinicji form wspólnotowych [Bleszyńska, 2015: 24–42].

Zjawiska, o których mowa, mają charakter globalny i ponadnarodowy. Przenoszone na poziom regionów i wspólnot lokalnych, prowadzą, zdaniem A. Appadurai, do kryzysu modelu państwa narodowego, gdzie pojęcie narodu sprzężone jest z kategorią wspólnoty etnicznej [Appadurai, 2005]. Załamanie owo jest konsekwencją współoddziaływania czynników bardzo złożonych, do których zaliczają się między innymi narastające globalne i regionalne współzależności ograniczające suwerenność dotychczasowych wspólnot politycznych, nasilające się migracje międzykulturowe oraz zglobalizowane media, w tym media społecznościowe. Wbrew obawom wyrażanym przez G. Ritzera [2009], wzmiankowane procesy nie przyczyniają się do kulturowej homogenizacji świata, pobudzają natomiast dynamikę i narastające zróżnicowanie uprzednio stabilnych i w miarę jednorodnych struktur społecznych. Przekształcająca się tą drogą ludzka panorama, zwłaszcza etnokrajobrazy szczebla lokalnego, sprawia, iż kanon kultury narodowej przestaje być spójnym, zintegrowanym systemem interpretacji, znaczeń i symboli, stając się raczej zbiorem migotliwych różnic. Zachwianie dotychczasowego equilibrium ogranicza zaś przydatność historycznie wypracowanych wzorców i modeli [Appadurai, 2005].

Nie bez znaczenia dla dokonujących się przeobrażeń są także efektywne mechanizmy ochrony Praw Człowieka oraz powiązane z nimi procesy emancypacji jednostek i grup uprzednio marginalizowanych, w tym mniejszości kulturowych i religijnych. Liberalna interpretacja Praw Człowieka umożliwia indywidualne poszukiwanie drogi życiowej, wyzwalaając jednostkę spod dyktatu zbiorowości i przyzwalając na tworzenie własnych skryptów życiowych¹. Legitymizuje także prawa grup mniejszościowych do uznania i poszanowania cechującej je specyfiki w przestrzeni publicznej. Ograniczenia owych swobód i wolności określają jedynie ramy państwa prawa, w którym

¹ Należy dodać, iż neutralizując mechanizmy grupowej kontroli, wsparcia i konformizmu, procesy indywidualizacji mogą także generować (zwłaszcza w warunkach ograniczonej lub zablokowanej zdolności wypracowania atrybucyjnej formy tożsamości społecznej) zjawisko wyobcowania sprzyjającego patologiom i radykalizmom.

dozwolone są wszelkie działania niekolidujące z obowiązującymi normami. Te zaś, jako forma umowy społecznej, stanowią efekt konsensu uzyskiwanego drogą społecznego dialogu i negocjacji.

W konsekwencji powyższego dochodzi do zmiany społeczno-kulturowej wyrażającej się upublicznioną i narastającą różnorodnością rozsadzającą dotychczasowe więzi i struktury społeczne oraz desynchronizującą style życia, wzorce osobowe i normy funkcjonowania [Błęszyńska, 2016]. Sytuacja, o której mowa, stanowi wielkie wyzwanie dla systemów społecznych. Badania prowadzone w krajach o narastającej wielokulturowości wskazują, że niekoniecznie sprzyja ona społecznej spójności, kreatywny potencjał różnorodności bywa bowiem blokowany partykularyzmami grupowymi. W pewnych kontekstach może zaś przekształcać się w destrukcyjną siłę rywalizacji i konfliktów międzygrupowych. Jak wskazuje R. Putnam, w warunkach narastającej różnorodności etnicznej i rasowej pojawia się zjawisko etniczacji przestrzeni lokalnej, a kapitał społeczny zaczyna zamykać się w obrębie grup własnych. Nadmiernie rozrośnięta forma wiążąca zyskuje przy tym przewagę nad pomostową, początkowo ograniczając poziom zaufania oraz zdolności kooperacji z przedstawicielami grup spostrzeganych jako obce, następnie zaś przenosząc owe ograniczenia na relacje z grupą własną. Konsekwencją powyższego są zaś procesy rozkładu tkanki społecznej [Putnam, 2007: 137–174].

Sygnalizowane zagrożenia dostrzega także F. Fukuyama, ostrzegając, że zetniczyzowane społeczeństwo „może zdegenerować się do rywalizacji poszczególnych grup interesu, które nie będą skupione na kontrolowaniu i egzekwowaniu odpowiedzialności rządowych instytucji, ale na realizacji partykularnych interesów oraz lobbingu” [Fukuyama, 2005: 46]. Wspomniane zjawisko, jak wskazuje T. Modood, jest konsekwencją specyficznej odmiany multikulturalizmu zasadzającej się na polityce afirmacji różnicy kosztem wartości jednoczących [Modood, 2014]. Szczególnie często pojawia się ono w zbiorowościach, w których istnieją duże i względnie odizolowane grupy odmienne kulturowo tworzące enklawy etniczne. Powstała w takich warunkach kultura społeczną cechuje przy tym niski poziom spójności i zaufania, rywalizacja, ścieranie się grupowych egoizmów oraz zanikanie zachowań obywatelskich.

Możliwości ograniczania wzmiankowanych zagrożeń są uzależnione od rozwoju kultury społecznej, której podstawę stanowią poczucie lojalności i współodpowiedzialności za wspólnotę narodową, zaufanie społeczne, zaangażowanie w działania podejmowane na rzecz dobra wspólnego oraz kształtowanie więzi opartych na kapitale pomostowym przekraczającym

granice rasy, wyznania i etniczności. Warunkiem realizacji owego modelu jest przy tym wypracowanie kanonu edukacyjnego odwołującego się nie tylko do wartości narodowych, lecz także uniwersalnych i obywatelskich.

W stronę nowego kanonu

Dotychczasowy kanon edukacyjny, który za M. Janion [2000] nazwiemy romantyczno-symbolicznym, kształtował się w odpowiedzi na wielkie wyzwania przeszłości pojawiające się w wieku XIX i XX. Ze względu na ówczesne uwarunkowania, na poczesnym miejscu sytuowano wówczas wartości duchowe wspólnoty narodowej (triady „Bóg – honor – ojczyzna” i „ojczyzna – wolność – niepodległość”), ochronę polskiej tożsamości oraz walkę narodowo-wyzwoleńczą. Wyznaczyły one program czerpiący wprawdzie z tradycji romantyzmu, lecz spuściznę tę upraszczający do rangi charyzmatu narodowego rozwijanego w dwóch kierunkach: tyrtejskim, skupionym wokół wartości walki o niepodległość i nienawiści do wroga, oraz mesjanistyczno-martyrologicznym, dla którego centralnymi kategoriami były ofiara, poświęcenie, cierpienie i zbawienie. Uproszczeniu bądź pominięciu uległy natomiast wątki indywidualizmu, jednostkowego buntu przeciw władzy i autorytetom czy dylematów moralnych.

Formowany w duchu romantycznym kanon odwoływał się do mitów założycielskich oraz wartości i tradycji narodu pojmowanego jako wspólnota etniczno-religijna wyłaniająca się przez skonstrastowanie z innymi, co najmniej niezyczliwymi wspólnotami. Podstawową reprezentację stanowiła przy tym szlachta zaściankowa. Postrzegana jako depozytariusz i strażnik narodowej tradycji, ustanawiała ona pielęgnowane do chwili obecnej wzorce patriotyzmu, stosunków społecznych i relacji z otaczającym światem. Praktyczny brak alternatywy wynikający ze słabości polskiego mieszczaństwa, braku zaufania do kosmopolitycznej arystokracji (czyli warstw spełniających w krajach zachodnich rolę kulturotwórczą) oraz marginalizacji kultury ludowej traktowanej w kategoriach bliskiej egzotyki wpisał zaś wzmiankowaną warstwę na dwa wieki w rolę kulturowego hegemonu.

Utrwalony historią paradygmat romantyczny dominował, zdaniem M. Janion, do schyłku wieku XX, kiedy to procesy polskiej transformacji podważyły zasadność jego uprawiania w dotychczasowej formie [Janion, 2000]. Narastające napięcia między wyzwaniami współczesności i aspi-

cjami zindywidualizowanego, pluralistycznego społeczeństwa a realizowanym kanonem kulturowo-edukacyjnym pobudziły zaś potrzebę rekonstrukcji dotychczasowego projektu. Pierwsze, nieśmiałe próby jego redefinicji towarzyszyły akcesji unijnej, a ich wyrazem były programy edukacji europejskiej mające dokonać reorientacji młodego pokolenia z wartości narodowych na ogólnoeuropejskie. Odgórność sterowanej z Brukseli inicjatywy, ignorowanie podstawowych prawidłowości społecznych (w tym prawidłowości procesów tożsamościowych czy historycznego przywiązania Europejczyków do idei państw narodowych), brak sprecyzowanej wizji oferowanego kanonu, jak również fasadowość podejmowanych działań, sprawiły jednak, iż podejmowane próby trudno było uznać za udane.

Odmienne kształtuje się kontekst sytuacyjny obecnie. W efekcie złożonych procesów politycznych, ekonomicznych i demograficznych społeczno-kulturowe krajobrazy Polski ulegają daleko idącej pluralizacji i przeobrażeniom. W dorosłe życie wchodzi kolejne roczniki młodych Polaków będących obywatelami globalnej wioski, lecz pragnących dookreślić swoją tożsamość przez zaszerzowania cywilizacyjne i narodowe. Zindywidualizowani, choć przywiązani do wartości wspólnoty i tradycji, krytyczni wobec ich dyktatu, przebudowują oni projekt społeczny, przechodząc od komunitaryzmu do liberalnej demokracji. Zmieniają schematy polskości coraz rzadziej związanej z atrybutem etniczności, coraz częściej zaś z obywatelskością i identyfikacją społeczną [Błęszyńska, 2002]. Przeobrażeniom ulega także obraz Polski w świecie oraz model patriotyzmu. Romantyczny mesjanizm czy heroizm walki ustępują wartościom pozytywistycznym, jak praca na rzecz Polski, właściwe wychowanie dzieci czy wręcz postmodernistycznym: trosce o dobre imię Polski w świecie [Rozumienie..., 2008]. Podważeniu ulega dziewiętnastowieczny schemat Polaka–katolika. Problemy przewycięzania towarzyszącej transformacji anomii, współczesne zagrożenia bezpieczeństwa (mogące objąć Polskę konflikty zbrojne, terroryzm, bezrobocie, procesy prekaryzacji, kryzys uchodźczy), jak również siła zakorzenionej już tradycji i historyczne przywiązanie do jej ochrony sprawiają jednak, że wzmiankowane procesy nie dokonują się bezkolizyjnie. Stanowiska odnośnie zmiany narodowego kanonu są zaś spolaryzowane, wzbudzając konflikty i silne emocje charakterystyczne dla zjawiska traumy kulturowej².

² Ze względu na stadialność procesów przewycięzania traumy kulturowej błędne wydaje się przydawania wzmiankowanym konfliktom nazwy wojny kulturowej.

Jak wskazuje P. Sztompka, doświadczenie to pojawia się w sytuacjach głębokich zmian społecznych pociągających za sobą przeobrażenia tożsamości i kulturowego kodu narodu. Załamanie istniejącego systemu społeczno-kulturowego generuje napięcia indywidualne i zbiorowe, którym towarzyszą spadek zaufania społecznego, panika moralna i nostalgia za przeszłością. Uruchamia jednak również mechanizmy radzenia sobie z pojawiającą się anomią, do których zalicza się między innymi reinterpretację zaistniałej sytuacji i rekonstrukcję systemu prowadzące do pojawienia się nowego ładu aksjonormatywnego i aktualizacji kanonu kulturowego. Towarzyszące owym procesom konflikty mogą odgrywać nader konstruktywną rolę w rozwoju społeczeństwa i jego kultury [Sztompka, 2003: 454–474]. Warunkiem dalszego rozwoju jest przy tym adaptacja dotychczasowego kanonu do zmieniających się warunków.

Nie oznacza to, iż kanon romantyczny należy całkowicie odrzucić. Jego znaczenie dla kształtowania się rdzenia tożsamości narodowej jest zbyt duże, by można było ryzykować zabiegi tego rodzaju. Ważne i konieczne wydaje się być natomiast jego ponowne odczytanie i zredefiniowanie. Refleksja nad nowymi wyzwaniami i zadaniami skłania przy tym do eksponowania takich wartości, jak indywidualizm i nonkonformizm, otwartość, racjonalność, etos pracy i odpowiedzialności, społeczny pluralizm, tolerancja, międzykulturowość i koegzystencja, społeczeństwo obywatelskie, dialogiczność i demokracja liberalna, państwo prawa, patriotyzm okresu pokoju czy ogólnoludzka solidarność, globalność, europejskość i lokalność.

Większość wzmiankowanych wartości nie jest obca polskiej tradycji i możemy odnaleźć je w spuściźnie różnych okresów historycznych. Indywidualizm i nonkonformizm, podobnie, jak dążenie do samodoskonalenia, krytyczny stosunek wobec świata zastanego i jego autorytetów czy potrzeba samodzielnej refleksji etycznej stanowią ważne wątki romantyzmu warte wydobywania i ponownego odczytania. Racjonalność mieści się w dorobku polskiego renesansu, oświecenia i pozytywizmu. Etos pracy i odpowiedzialności przekazują natomiast dyskursy pozytywizmu czy okresu międzywojnia.

Do kluczowych elementów analizowanego projektu edukacyjnego, na co zwraca uwagę M. Sobecki, należy także zaliczyć przeciwdziałanie rasizmowi i dyskryminacji oraz kształtowanie postaw uznania i szacunku dla różnorodności etnicznej, rasowej, kulturowej i religijnej [Sobecki, 2013: 65–76]. Historia Polski i polskiej kultury, podobnie, jak historia wszystkich innych narodów, dostarcza tu wzorów o przeciwstawnym charakterze. Obok tych, które

nie są powodem do dumy, możemy odnaleźć w niej jednak fakty, wydarzenia i idee godne wprowadzenia do projektowanego kanonu. Należą do nich przede wszystkim tradycje społecznego pluralizmu i relatywnie większej, niż w innych krajach europejskich tolerancji wobec etnicznego, religijnego i narodowościowego zróżnicowania³. W zasobach polskiej kultury narodowej mieszczą się treści jednoznacznie przeciwstawiające się nietolerancji religijnej, etnocentryzmowi, rasizmowi i ksenofobii⁴ (za niezwykle wartościowe możemy uznać na przykład odwołania do P. Włodkowica z Brudzewa [za: Kridlem, Malinowskim, Wittlinem, 1987: 118], T. Kościuszki będącego promotorem równości płci i abolicjonizmu czy idei wieloetnicznego państwa J. Piłsudskiego⁵, promujące liberalizm społeczny (myśl polityczna W. Surowieckiego, D. Krysińskiego czy S. Węgrzeckiego) czy wartości obywatelskie (spuścizna A. Frycza-Modrzewskiego, J. Zamoyskiego i wielu innych).

Ważnym elementem kanonu edukacyjnego zawsze było (i nadal jest) także wychowanie patriotyczne. Jak jednak wskazuje J. Nikitorowicz, współczesny patriotyzm nie jest tożsamy z nacjonalizmem i gloryfikacją własnej grupy etnicznej [Nikitorowicz, 2013: 27–42]. Odchodząc od koncepcji narodu etnicznego na rzecz idei politycznego narodu obywateli, wykraczamy poza wąskie granice plemienności. Eksponując kwestie emocjonalnej identyfikacji i zobowiązań obywateli wobec państwa i społeczeństwa, nie wychodzimy jednak z zasięgu oddziaływań polskiej tradycji, gdyż, na co wskazuje J. Gajda, idea obywatelskiej powinności i pełnej szacunku koegzystencji różnych grup etnicznych konstytuujących kategorię narodu polskiego pojawiła się w myśli narodowej i pedagogicznej już w okresie międzywojennym reprezentowana między innymi przez L. Zarzeckiego, Z. Mysłakow-

³ Warte uwzględnienia są fakty, iż przychylność władców sprzyjała migracji na tereny Polski Żydów, Ormian i Tatarów, Kazimierza Wielkiego obłożono klątwą papieską za tolerancję wobec innowierców. Zygmunt August był pierwszym władcą europejskim oficjalnie obdarzającym swych poddanych wolnością sumienia, na terenie Polski nie działała Święta Inkwizycja, a wysokie urzędy sprawowali przedstawiciele różnych wspólnot etnicznych i religijnych.

⁴ Vide: działalność T. Kościuszki na rzecz zniesienia niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych, historia „polskich wiosek” na Dominikanie, przyjmowanie w przeszłości uchodźców z innych krajów czy włączanie przez T. Kamińskiego dzieci żydowskich do drużyn harcerskich.

⁵ Koncepcję Polski narodów J. Piłsudski zwięźle wyraża stwierdzeniem „w całej restytuowanej Rzeczypospolitej, tak jak na Kresach Wschodnich, miała panować symbioza między różnymi podmiotami: polskim dworem, litewską wsią, żydowskim miasteczkiem, wzbogaconą przez społeczność Rusinów i Niemców” [Paruch, 2005: 437].

skiego [Gajda, 2013: 50–65]. Pięknym przykładem wychowania patriotycznego odrzucającego nacjonalizm jest przy tym działalność A. Kamińskiego.

Ważne i potrzebne jest wreszcie uwzględnienie w projektowanym kanonie edukacyjnym wymiaru wielo- i międzykulturowości kształtującego kompetencje funkcjonowania w świecie zróżnicowanym kulturowo i światopoglądowo, poczucie odpowiedzialności i solidarności z innymi jego mieszkańcami oraz świadomość znaczenia i potrzeby ochrony wielkich wartości globalnych: przyrody, Praw Człowieka, sprawiedliwości i pokoju. Wątki te (może z wyjątkiem wychowania dla pokoju wprowadzonego w nurt polskiej paidei przez B. Suchodolskiego i Irenę Wojnar) wydają się być stosunkowo nowe w polskiej myśli edukacyjnej⁶. Paradoksalnie, przez swą nowość oraz wprowadzenie do aktualnej podstawy programowej ścieżki „Edukacja globalna”, zyskały one we współczesnej szkole sytuację bardziej korzystną, niż wcześniej wymienione, których realizacja wymagałaby rekonstrukcji treści programowych silnie zakorzenionych w praktyce edukacyjnej.

Zmiana kanonu edukacyjnego wiązałaby się bowiem zarówno z dostosowaniem treści kształcenia, jak i praktyki pedagogicznej. W szczególnej sytuacji znalazłyby się takie przedmioty, jak historia, język polski, wiedza o społeczeństwie oraz – do pewnego stopnia – kształcenie językowe i artystyczne. Koniecznym byłoby odejście od paradygmatu dominacji kulturowej na rzecz pluralizacji kulturowej i światopoglądowej, uznania dorobku i wkładu w rozwój społeczeństwa i kultury narodowej grup mniejszościowych, jak również uwzględnienie wartości kultur dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Ważnym zadaniem stałaby się implementacja wytycznych Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie odnośnie nauczania o różnorodności religii i systemów wierzeń [*Toledo guiding principle....*, 2007]. Zmianie musiałby wreszcie ulec wzór pracy szkoły z uczniami i ich rodzicami w chwili obecnej nienajlepiej służący kształtowaniu podmiotowości, uczestnictwa i postaw obywatelskich.

Przeobrażenia musiałby objąć także formy pracy i treści kształcenia w szkołach etnicznych. Skupione na przekazie kulturowego dziedzictwa i poczucia odrębności grupy, w minimalnym stopniu współpracujące z otoczeniem, niejednokrotnie zapominają one, że objęci ich oddziaływaniami uczniowie są przede wszystkim obywatelami kraju, na terenie którego żyją

⁶ Kwestie solidarności z innymi narodami pojawiały się dotychczas przede wszystkim w kontekście walk „o wolność naszą i waszą”.

i wobec którego powinni rozwinąć poczucie identyfikacji emocjonalnej, lojalności i kompetencji wiążących się z różnymi formami uczestnictwa społeczno-politycznego [Sobecki, 1997; Grabowska, 2013; Urban, 2014]. Przyjęta przez nie strategia marginalizacji nie przyczynia się bowiem do przekraczania granic etniczności czy kształtowania postaw obywatelskich. Przedmiotem oczekiwanej zmiany winien zatem być także kanon edukacyjny realizowany na ich terenie. Postulat, o którym mowa, w równym stopniu dotyczy przy tym szkół mniejszości etnicznych na terenie Polski, jak i szkół mniejszości polskiej zamieszkującej poza granicami kraju.

Zmiana edukacyjnego kanonu wymagałaby wreszcie zmiany programów kształcenia nauczycieli i pedagogów szkolnych. W chwili obecnej cechuje je pewna asymetria. Wydają się być one zdominowane treściami o charakterze metodycznym. Miejsce refleksji pedagogicznej zajmuje zaś poszukiwanie prostych rozwiązań pod nazwą „scenariusze lekcji”. Realizacja nowego kanonu postawiłaby jednak pedagogom wyższe wymagania zarówno co do wiedzy merytorycznej, jak i umiejętności wychowawczych czy zdolności samodzielnej refleksji.

Podsumowując, truizmem byłoby stwierdzenie, że transformacja kanonu edukacyjnego będzie zadaniem skomplikowanym i dokonującym się w dłuższym przedziale czasowym. Jej realizacja będzie wymagała niemałych nakładów kosztów i pracy. Spotka się przy tym z pewnym oporem ze strony środowisk konserwatywnych, części nauczycieli, a być może także rodziców i władz oświatowych. Wdrożenie jej, będąc zasadniczym warunkiem dopełnienia zmiany społeczno-politycznej rozpoczętej w roku 1989 oraz przeprowadzenia młodego pokolenia Polaków przez jej meandry wydaje się być jednak konieczne i nieuniknione.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai A., (2005), *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków
- Bodio T., (2007), *Polityka w życiu społecznym*, (w:) K. A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski (red.), *Spółczesność i polityka. Podstawy nauk politycznych*, Warszawa
- Błęszyńska K., (2016), *Spółczesność wielokulturowa a Kultura Pokoju*, niepublikowany referat przedstawiony na międzynarodowej konferencji Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu „Spółczesność wielokulturowa a kultura Pokoju”
- Błęszyńska K., (2015), *Powrót do korzeni. Rodzimowierstwo jako duchowa droga rekonstrukcji poczucia wspólnoty i tożsamości*, (w:) T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans (red.), *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowe*, Toruń

- Bleszyńska K., (2002), *Nationalism and Criteria of Establishing National Identity*, (w:) P. Boski, F. J. R. van de Vijer, A. M. Chodyncka (red.), *New Directions in Cross-Cultural Psychology*, Warszawa
- Czarnowski S., (1982), *Wybór pism socjologicznych*, Warszawa
- Dobrowolski K., (1966), *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Kraków
- Fukuyama F., (2005), *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Poznań
- Gajda J., (2013), *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*; (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Grabowska B., (2013), *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Toruń
- Gusfield J., (1967), *Tradition and Modernity: Misplaced Polarities in the Study of Social Change*, „The American Journal of Sociology”, t. 72
- Janion M., (2000), *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa
- Kłowska A., (1991), *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4
- Kridl M., Malinowski W., Wittlin J., (1987), *Polska myśl demokratyczna w ciągu wieków*, Warszawa
- Kurczewska J., (2000), *Kanon kultury narodowej*, (w:) J. Kurczewska (red.), *Kultura narodowa i polityka*, Warszawa
- Modood T., (2014), *Multikulturalizm*, tłum. I. Kołbon, Poznań
- Nikitorowicz J., (2013), *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Paruch W., (2005), *Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego 1926–1939*, Lublin
- Putnam R., (2007), *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*, „Scandinavian Political Studies”, t. 30, nr 2
- Ritzer G., (2009), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa
- Rozumienie patriotyzmu. Komunikat z badań*, (2008), Warszawa, http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2008/K_167_08.PDF [12.07.2016]
- Sobecki M., (2013), *Rasizm i antysemityzm a tożsamość kulturowa*, (w:) J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Sobecki M., (1997), *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok
- Sztompka P., (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków
- Szymański M. J., (2013), *Socjologia edukacji*, Kraków
- Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Warsaw
- Urban J., (2014), *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*, Toruń

SUMMARY**Canon Policy and Development of a Diverse Civic Society**

Canons in education are social projects nested in a dynamic national tradition. Social and cultural changes as well as challenges of globalization result in changes of educational canons. Challenges of Polish transformation as well as requirements of the future enforce modifications of the current Polish canon of the romantic origin. The suggested changes are following: 1) changes in the meaning: transition from the ethnic meaning of “a nation” category to the civic one; 2) transition from the politics of a cultural domination to the politics of pluralism; 3) transition from communitarian democracy towards liberal democracy; 4) developing of a global, European, civic and intercultural dimensions in education; 5) redefining categories of “patriotism” and “the patriotic education”. The aforementioned changes should apply however evolutionary approach reinterpreting and modifying the contents of the current educational canon.

KEYWORDS: educational canon, social change, civic society, interculturalism, globalization.

MARIOLA BADOWSKA

Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora w Puławsku

E-MAIL: mariola.badowska@op.pl

Dylematy polityki edukacyjnej w kontekście społeczeństw wielokulturowych

Wstęp

W każdej epoce rozwoju świata rodzą się różne problemy, które stanowią wyzwania dla człowieka. Tak jest i obecnie. Postępowi cywilizacji – jak stwierdza Tadeusz Wujek – obok ulepszeń i udogodnień, towarzyszą również różne ujemne następstwa. Współczesny rozwój cywilizacji przyczynił się do wzrostu wielu problemów o charakterze światowym. Do starych znanych od dawna problemów, doszła ogromna liczba nowych, jak na przykład: terroryzm, krwawe konflikty etniczne i narodowościowe, masowe migracje. Według T. Wujka problemy, w obliczu których znalazł się świat, wynikają między innymi z tego, że w drugiej połowie XX wieku w edukacji zbyt słabo uwzględniano treści humanistyczne w rozwoju współczesnej cywilizacji. Jak podkreśla, w ostatnich dziesięcioleciach kładziono akcent na rozwój ekonomiczny i indywidualny, bez uwzględniania szerszego kontekstu rozwoju zbiorowości ludzkiej jako całości zintegrowanej ze środowiskiem. Dopiero pod koniec XX wieku zaczęto dostrzegać negatywne skutki takiego podejścia, co zostało odzwierciedlone między innymi w Dokumencie Rady Europy z 1994 roku, w którym zalecano krajom europejskim, poprzez edukację – wychowanie w duchu demokracji, tolerancji, poszanowania praw człowieka, poczucia solidarności między ludźmi, umacniania przyjaźni, budzenia szacunku i uznania między narodami oraz utrwalania pokoju i współpracy międzynarodowej [Wujek, 1996: 59–61].

Pomimo podejmowanych działań w zakresie umacniania humanizmu, rozumianego jako przekonanie, że obowiązkiem moralnym każdego człowieka jest uczciwy i życzliwy stosunek do ludzi oraz współdziałanie

dla dobra wspólnego, współczesnym społeczeństwom europejskim nie do końca udało się wypracować i wdrożyć do społecznej praktyki zasad pielęgnowania więzi sąsiedzkiej, solidarności społecznej, współodpowiedzialności za środowisko i zdolności do współpracy opartej na otwartości i tolerancji. Obecnie mamy wiele przykładów ukazujących, jak wiele jednostek i grup społecznych postrzega drugiego człowieka jako obcego, wroga, konkurenta.

Zdarzenia ostatnich lat pokazują, że ludzkość chcąc rozwiązać lub wyeliminować jakieś problemy, wciąż stosuje tradycyjne metody odnośnie do stosunków społecznych lub międzynarodowych, do których zalicza się konflikty, konfrontacje, militarne myślenie i działanie – zamiast dialogu i mediacji. By zapobiec zagładzie ludzkości, należy podejmować kroki konieczne do zapobieżenia wspomnianym zagrożeniom i problemom, przez

budowanie infrastruktury pokoju w świadomości społeczeństw. [...] Wojny bowiem biorą swój początek w umysłach ludzi i tam przede wszystkim powinny być zwalczane. Zatem budowa infrastruktury pokoju w umysłach i sercach ludzi to wielkie i ważne współczesne zadanie [...] [Wujek, 1996: 62].

Tadeusz Wujek pisał o tym dwadzieścia lat temu, ale, jak widać, temat ten jest wciąż bardzo aktualny, a nawet można by rzec, palący w obecnej dobie.

Problemy masowych migracji, współpracy i pokoju

Dzisiaj priorytetowe znaczenie ma problematyka bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. W przypadku Europy, ma to związek z rozprzestrzenianiem się konfliktów w rejonie Afryki Północnej i na Bliskim Wschodzie, zagrożeniem atakami terrorystycznymi i masową migracją ludności z rejonów ogarniętych konfliktami. Skala napływu uciekinierów z zagrożonych rejonów stanowi obecnie największy od II wojny światowej kryzys migracyjny. Według danych OECD w 2015 roku do Europy przybyło około milion uchodźców [OECD, 2015]. UNHCR podkreśla, że w 2014 i 2015 roku zdecydowaną większość (przeszło 80%) stanowiły osoby uciekające do Europy z terenów objętych walkami zbrojnymi. Oznacza to, że uciekały z własnego kraju w obawie zagrożenia życia i zdrowia, co według definicji ONZ upoważnia ich do ubiegania się o ochronę w krajach niezagrożonych [Eurostat, 2015].

W wyniku masowych migracji w UE doszło do poważnego kryzysu. Nie wszystkie kraje członkowskie godzą się na solidarne ponoszenie kosztów

przyjęcia lub partycypowania w kosztach utrzymania uchodźców [Czajko, 2016]. Ogromna fala szukających ochrony wpłynęła i wciąż wpływa na reakcje i działania wielu państw europejskich i ich obywateli. Dla jednych, uciekinierzy w łodziach z rejonów, w których trwają walki zbrojne, ludzie przemierzający Europę piechotą, koczujący w różnych miejscach stanowią wyzwanie wymagające bezpośredniego działania i wsparcia. Dla innych, to ludzie, którym nie należy pomagać, gdyż są symulantami, osobami chcącymi korzystać z europejskiego dobrobytu, zabierać obywatelom Europy pracę lub korzystać z zasiłków, albo – są terrorystami mającymi unicestwić naszą wiarę i kulturę. Postawa tych drugich sugeruje, że dotychczasowa idea otwartych europejskich społeczeństw respektujących prawa człowieka, akceptowanie różnorodności kulturowej, chrześcijańskie współczucie wobec bliźniego w potrzebie, w praktyce nie do końca się sprawdza. Wygląda na to, że systemy edukacyjne nie spełniają deklarowanych funkcji społecznych i integracyjnych, których motywem przewodnim powinna być realizacja programów wychowawczych uwzględniających zasady wzajemnej współpracy, życia w pokoju, akceptacji różnorodności społecznej, religijnej i kulturowej. Przypadki pokazujące, że obywatele krajów europejskich dokonują aktów terrorystycznych, wstępują do organizacji zwalczających/prześladujących jednostki innego wyznania, odmiennej kultury, pochodzenia, poglądów, prowokują pytanie: jakie są tego przyczyny? Dlaczego w dobie łatwości przemieszczania się, przepływu informacji, nawiązywania kontaktów międzynarodowych i międzykulturowych, krzewienia idei pluralizmu, tolerancji i współpracy, dochodzi do aktów przemocy i terroru? Czy na wzmaganie tych zjawisk ma wpływ praktyka edukacyjna? Czy systemy edukacyjne mogą przyczynić się do poprawy lub pogorszenia stosunków społecznych? Te i inne pytania nasuwają się stale wtedy, gdy musimy zmierzyć się ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną i jej dynamiką.

Rosnąca różnorodność etniczna i religijna w Europie, stwarza zarówno szanse, jak i wyzwania dla decydentów i europejskiego społeczeństwa. Stawia nas przed dylematem: jaką politykę edukacyjną realizować, aby pomimo wzrastającej różnorodności społecznej, etnicznej i religijnej, chronić uznawane wartości i zapobiegać zagrożeniom społecznym współczesnego świata?

Wymagania wobec edukacji

Od wielu lat Komisja Europejska podkreśla, że w systemach edukacyjnych większy nacisk powinniśmy położyć na realizację programów, których celem jest przygotowanie ludzi do życia w otwartym, liberalnym, pluralistycznym światopoglądowo i kulturowo, społeczeństwie obywatelskim [Aleksander, 2013: 352].

Obecnie migracje przybrały globalny charakter. Jest to wynikiem stale pogłębiających się podziałów poszczególnych rejonów świata na strefy nędzy i bogactwa, rozwoju gospodarczego i zacofania, rejonów bezpiecznego i dostatniego życia, które przyczyniają się do migracji ekonomicznych, oraz rejonów konfliktów zbrojnych powodujących fale migracji uchodźczych. Niezależnie od przyczyn migracji, Europa była, jest i będzie kontynentem, na którym występuje różnorodność kulturowa, dlatego też należy wciąż podejmować wysiłki, dzięki którym żyjący na jednym kontynencie ludzie, będą mogli w sposób pokojowy i bezpieczny wspólnie budować zintegrowaną europejską wspólnotę. Należy wdrażać zasady edukacji, której celem jest

[...] wychowanie w poszanowaniu podstawowych wartości człowieka, uznawanie jego godności, prawa do wolności wyrażanej w nieskrępowanym wyborze własnej drogi życiowej, poszanowaniu jego przekonań, wartości i odmienności kulturowej, umiejętności odrzucenia uprzedzeń co do innych ludzi i narodów. [...] edukacja dla integrującej się Europy to nie tylko poznawanie nowej wiedzy o tym kontynencie i krajach na nim żyjących, ale także zmiana dotychczasowych wartości i stosunku do człowieka, przewartościowanie w tym zakresie dotychczasowych poglądów, postaw i wartości” [Aleksander, 2013: 356].

Czy udaje nam się realizować te cele? Niektóre kraje europejskie mają ogromne doświadczenie w przyjmowaniu migrantów i mają ugruntowane praktyki postępowania wobec różnorodności kulturowej w szkołach. Jednak trudno znaleźć jednoznaczne potwierdzenie na to, że ich działania są w pełni skuteczne.

Im dłużej osoby migrujące mieszkają w danym kraju tym większe szanse są na to, że będą identyfikować się z krajem i społeczeństwem, w którym żyją. Jednak, jak pokazują badania, migranci mogą przyjmować różne strategie i postawy wobec społeczeństwa przyjmującego, określane przez Johna Berry jako asymilacja, integracja, marginalizacja i separacja. Również kraj goszczący stosuje odpowiednie strategie wobec imigrantów, które mają wpływ na to, w jaki sposób imigranci identyfikują się ze społeczeństwem przyjmującym

[Berry, 2003]. Według teorii i dotychczasowych doświadczeń, najlepszą, najbardziej sprzyjającą spójności społecznej, wpływającą na rozwój jednostki i społeczeństwa jest strategia integracyjna. Przyczynia się ona do rozwoju funkcjonalnych i emocjonalnych powiązań jednostki ze społecznością przyjmującą, przy jednoczesnym zachowaniu uczestnictwa w dotychczasowej grupie odniesienia, czyli utrzymywania kontaktów z przedstawicielami własnego narodu. Wiąże się to z zachowaniem rdzenia kultury własnej jako istotnego elementu wpływającego na tożsamość jednostki (oraz poczucie własnej wartości), której równolegle towarzyszy akceptacja, przyswojenie i identyfikowanie się z kulturą społeczeństwa przyjmującego, jako miejsca nowego życia i aktywnego funkcjonowania. Na podejmowane strategie i przebieg zachowań adaptacyjnych migrantów, ma wpływ także prowadzona w danym kraju polityka migracyjna, sytuacja ekonomiczna oraz postawy przejawiane wobec nich przez członków społeczeństwa przyjmującego. Richard Bourhis i jego zespół podkreślają, że postawy otwartości, tolerancji dla odmienności, pomocniczości i przychylności migrantom, sprzyjają integracji oraz identyfikacji z nowym krajem i jego społeczeństwem. Duże znaczenie w kształtowaniu warunków do integracji przypisują oni oddziaływaniom o charakterze edukacyjnym [Bourhis, Moise, Perreault, Senecal, 1997].

Ostatnie badania pokazują jednak, że nietolerancja i wykluczenie społeczne rosną, a pewne grupy migrantów czują się wyobcowane [Van Driel, Darmody, Kerzil, 2016: 8]. Prowadzi to do coraz częściej występujących napięć i niepokojów społecznych, jakie możemy dziś obserwować.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę w przygotowaniu społeczeństw do przeciwdziałania tym zjawiskom.

Rekomendacje odnośnie do polityki i praktyki edukacyjnej w społeczeństwach wielokulturowych

Wszystkie państwa członkowskie UE ratyfikowały Konwencję Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka. Prawa dziecka są zagwarantowane w Traktacie o Unii Europejskiej i Karcie Praw Podstawowych. Ramy prawne stanowią, że władze na wszystkich szczeblach mają wypełniać swoje zobowiązania wobec dzieci, związane z edukacją, zdrowiem, praworządnością, sprawiedliwością, rozwojem, integracją i spójnością społeczną – przez wprowadzenie przepisów i środków zapewniających realizację praw dzieci, nieza-

leżnie od statusu społecznego lub statusu pobytu w danym kraju ich rodziców [PICUM, 2015: 4–6]. We wszystkich państwach UE obowiązują przepisy dotyczące edukacji, które wprowadzają obowiązek szkolny dla dzieci przez co najmniej osiem lat. Dotyczy on również dzieci imigrantów nielegalnych lub starających się o status uchodźcy. Obecny kryzys migracyjny przyczynia się do przypadków naruszania ich praw, gdyż masowe migracje wpływają na ograniczenie dostępu do usług edukacyjnych, ochrony socjalnej i ochrony zdrowia [PICUM, 2015].

W związku z dokonującymi się przemianami Rada Unii Europejskiej podkreśla, że podstawowym zadaniem państw UE jest podejmowanie wspólnych wysiłków na rzecz poprawy jakości i funkcjonowania systemów edukacyjnych w państwach członkowskich oraz wskazuje konieczność ukierunkowania polityki edukacyjnej na poprawę efektywności pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych [Rada Unii Europejskiej, 2009]. Kształcenie i szkolenie stanowią podstawowe narzędzie pomocy imigrantom w pełnym wykorzystaniu ich potencjału, aby w przyszłości mogli stać się aktywnymi członkami społeczeństwa. Założenia te, powinny być realizowane wobec wszystkich uczących się, niezależnie od statusu i pochodzenia [Carrera, Geyer, 2009].

Dyrekcja Generalna Komisji Europejskiej do spraw Edukacji i Kultury kilka lat temu zainicjowała realizację projektu, którego celem było utworzenie sieci doradczej ekspertów zajmujących się kształceniem i szkoleniem, aby dzięki współpracy, wymianie doświadczeń, wiarygodnego, niezależnego i rzetelnego wsparcia naukowego, wspierać państwa członkowskie we wdrażaniu i modernizacji polityki edukacyjnej. Aktualnie realizowany jest projekt Neset II¹.

W ramach tej działalności, w 2016 roku został opublikowany raport niezależnych ekspertów *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, w którym przedstawiono wytyczne odnośnie polityki i praktyki edukacyjnej w społeczeństwach wielokulturowych.

Na podstawie najistotniejszych europejskich i międzynarodowych badań dotyczących edukacji, autorzy wyodrębnili ogólne wnioski:

- Zachęcają do wprowadzania w szkołach tzw. wymieszania etnicznego i tworzenia warunków do współpracy między grupami i przedstawicielami różnych środowisk. Istnieje potrzeba zapewnienia dzieciom możliwości prawdziwych doświadczeń międzykulturowych od najwcześniejszych lat życia.

¹ Zob.: <http://nesetweb.eu/en/about-us/> [18.05.2016.].

- Szkoły dla wszystkich dzieci i pracowników szkoły, muszą stworzyć warunki do rozwijania kompetencji międzykulturowych. Nie wystarczy tylko samo umieszczenie młodych ludzi z różnych środowisk fizycznie razem, gdyż samo to, nie wpłynie na zmniejszenie uprzedzeń i rozwijanie pozytywnych relacji międzykulturowych. Placówki edukacyjne muszą stworzyć odpowiednie skuteczne programy edukacyjne promujące współpracę oraz tworzyć trwałą pozytywną atmosferę w szkole, aby zwiększać poczucie przynależności do wspólnoty.
- Nauczyciele i pedagodzy powinni stosować nowe skuteczne metody edukacyjne, jak: metoda projektów, metody grupowe, współpraca w nauce, edukacja rówieśnicza, gdyż stosowanie tych metod przyczynia się do zwiększania tolerancji, tworzenia dynamicznych i zintegrowanych zespołów oraz rozwoju kompetencji społecznych dzieci.
- Niezbędne jest również osobiste zaangażowanie, kadry kierowniczej, pedagogicznej i pozostałych pracowników szkół, w rozwijanie własnych kompetencji międzykulturowych i rozwój zawodowy w tym obszarze.
- Placówki edukacyjne powinny podejmować lepszą współpracę z rodzicami, instytucjami wspierającymi, organizacjami pozarządowymi, społecznościami lokalnymi, gdyż przyczynia się to, do większego wzajemnego zrozumienia, zaufania i korzystania z potencjału różnych interesariuszy.
- Programy szkolne muszą lepiej uwzględniać różnorodność kulturową w treściach nauczania, aby dzieci mniejszości łatwiej mogły zidentyfikować własne pochodzenie i skuteczniej angażować się w proces uczenia się.
- Należy również rozwijać bardziej efektywne formy kształcenia dwujęzycznego i wielojęzycznego, gdyż edukacja w języku ojczystym (zwłaszcza w przypadku imigrantów) ma ogromny wpływ na poczucie tożsamości i własnej wartości.
- Obecne nowe media są zarówno zagrożeniem, gdyż wzrasta rozpowszechnianie idei eksternistycznych i mowy nienawiści, ale również szansą, gdyż mogą stanowić potencjał w promowaniu tolerancji i zachęcaniu do poszanowania różnorodności.
- Należy realizować więcej badań odnośnie tego, jakie działania są efektywne w przeciwdziałaniu nietolerancji i promują szacunek dla odmienności [Van Driel, Darmody, Kerzil, 2016: 9–10].

Autorzy raportu przedstawili zalecenia polityczne dla decydentów na szczeblu europejskim i krajowym oraz dla instytucji edukacyjnych.

Odnośnie do polityki edukacyjnej wyszczególniono następujące rekomendacje:

1. Decydenci na wszystkich szczeblach powinni zachęcać nauczycieli i uczniów do rozwijania kompetencji międzykulturowych, a także unikać koncentracji przedstawicieli mniejszości w jednym miejscu. W każdej szkole powinien być zapewniony równy dostęp do edukacji uczniów, bez względu na ich pochodzenie etniczne, religijne, społeczno-ekonomiczne, status lub płeć. Różnorodność powinna rozpocząć się już na poziomie przedszkolnym.
2. Państwa członkowskie powinny zwracać większą uwagę na opracowanie i realizację odpowiednich programów uwzględniających różnorodność kulturową

oraz tworzyć bardziej zróżnicowany program nauczania i metod, biorąc pod uwagę cechy/specyfikę wszystkich uczniów.

3. Kraje i ich ministerstwa edukacji powinny zapewnić (tam gdzie to możliwe), możliwość uczenia się języka ojczystego w szkole wszystkim uczniom z rodzin imigranckich. Instytuty przygotowania nauczycieli powinny opracować kursy i programy, które będą kształcić przyszłych nauczycieli, by byli dwujęzyczni i/lub władali językiem ojczystym uczniów.
4. Państwa członkowskie powinny przeznaczać środki mające na celu przyciągnięcie większej liczby przedstawicieli mniejszości do zawodu nauczyciela i wspierać takich nauczycieli.
5. Kraje europejskie powinny lepiej przygotować kadrę pedagogiczną i nauczycielską do realizacji edukacji dla tolerancji, różnorodności i integracji. Kształcenie nauczycieli i pedagogów powinno obejmować programy edukacyjne i doskonalenie zawodowe umożliwiające rozwijanie kompetencji międzykulturowych i umiejętności niezbędnych do pracy w zróżnicowanym środowisku, w tym mniejszości etnicznych, religijnych, językowych, seksualnych oraz zaniedbanych społecznie i gospodarczo.
6. Decydenci edukacyjni powinni tworzyć warunki do angażowania całej społeczności w procesie edukacji.
7. Badania w Europie pokazują, że uczniowie i ich rodzice znacznie przeceniają liczbę imigrantów i innych mniejszości zamieszkujących w ich krajach, co może prowadzić do zwiększonego poczucia strachu i zagrożenia. Dokładne informacje odnośnie liczby mieszkańców i ich kultury, mogą być zbierane i korygowane przez samych uczniów w ramach realizacji różnych projektów.
8. Należy wspierać zbieranie dowodów empirycznych dla polityki we wszystkich państwach członkowskich, zwłaszcza pod kątem realizacji promowania różnorodności i zwalczania nietolerancji w placówkach edukacyjnych w Europie. Na podstawie wyników można będzie ocenić co działa, dlaczego, w jaki sposób i na jakich warunkach.
9. Potwierdzać i nagradzać dobre praktyki. Komisja Europejska powinna współpracować z badaczami i innymi organizacjami w celu identyfikacji działalności szkół oraz realizowanych projektów, które są skuteczne w promowaniu tolerancji i szacunku dla różnorodności. Zaleca się przyznawanie nagrody za najlepszą praktykę, jako zachęta do podejmowania działań w tym zakresie przez instytucje edukacyjne [Van Driel, Darmody, Kerzil, 2016: 11–12].

Zakończenie

Migracje są stałym elementem życia społecznego, proces ten, to odwieczne zjawisko. Dzięki kontaktom z przedstawicielami innych kultur, dokonujemy zapożyczeń, selekcji i asymilacji elementów, które wspomagają i zapewniają przetrwanie podstawowych wartości naszej kultury. Korzystamy z dorobku i odkrywamy innych, budując wspólnie naszą cywilizację. Powinniśmy dostrze-

gać potencjał imigrantów, umożliwić im integrację i poczucie przynależności do naszej wspólnoty. To od nas zależy, jaki będzie charakter relacji między społeczeństwem przyjmującym i ludnością napływową.

Należy także mieć świadomość, że wiedza i umiejętności ludzi odnośnie poszanowania innych, podejmowania współpracy, realizowania wspólnych przedsięwzięć, dbania o środowisko, ochronę życia, stanowią najważniejszy czynnik warunkujący rozwój ekonomiczny i społeczny.

Kapitał ludzki nie może być kreowany tylko pod kątem umiejętności ludzi do podejmowania pracy zawodowej i osiągania wysokich wyników ekonomicznych, gdyż prowadzi to do odhumanizowania człowieka (pozbawia go umiejętności odczuwania potrzeb innych). Prowadzi do myślenia o własnym sukcesie/interesie, a w konsekwencji do traktowania innych ludzi w kategoriach jednostek zagrażających, utrudniających osiągnięcie sukcesu, gorszych [Badowska, 2015].

Mając taką wizję pogarszających się relacji społecznych, powinniśmy przeciwdziałać temu zjawisku poprzez edukację. Edukacja jest bowiem formą przystosowania zdolności poznawczych człowieka. Formalny system edukacji zapewnia społeczeństwu przyszłych jej członków. Powinniśmy więc zwracać uwagę na to, jakich współobywateli kreujemy. Wkrótce będą oni stanowić społeczeństwo i podejmować decyzje odnośnie naszej wspólnej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T., (2013), *Andragogika*, Kraków – Radom
- Badowska M., (2015), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju a ograniczanie narastających nierówności społecznych jako wyzwanie naszego czasu*, (w:) S. Neslušanová, M. Niklová, E. Jarosz (red.), *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*, Brno
- Berry J., (2003), *Conceptual approaches to acculturation*, (w:) K. W. Chun, M. P. Organista, G. Martin (red.), *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*, Washington
- Bourhis R. Y, Moise L. C., Perreault S., Senecal S., (1997), *Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach*, „International Journal of Psychology”, nr 32(6)
- Carrera S., Geyer F., (2009), *EU policy on education: the impact on the social inclusion of vulnerable groups*, CEPS Special Report, <http://aei.pitt.edu/14573/> [12.11.2012]
- Czajko I., (2016), *Mandaty za odmowę przyjmowania uchodźców – absurdalna decyzja Unii Europejskiej*, <http://pl.sputniknews.com/opinie/20160506/2743174/Zapalowski-migranci-mandaty.html#ixzz491WtHWox> [18.05.2016]

- Eurostat, (2015), *Eurostat statistics explained*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics [20.03.2016]
- OECD, (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> [20.03.2016]
- PICUM, (2015), *Protecting undocumented children: Promising policies and practices from governments*, Brussels, Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants
- Rada Unii Europejskiej, (2009), *Konkluzje Rady z dnia 29 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych*, Bruksela, Dziennik Urzędowy UE nr C 301/5 [11.12.2009]
- Wujek T., (1996), *Globalne wyzwania współczesnej cywilizacji*, (w:) T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Radom
- Van Driel B., Darmody M., Kerzil J., (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children, and young people in the EU*, NESET II report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <http://nesetweb.eu/en/library/education-policies-and-practices-to-foster-tolerance-respect-for-diversity-and-civic-responsibility-in-children-and-young-people-in-the-eu/> [20.04.2016]

SUMMARY

Dilemmas of educational policy in the context of multicultural societies

For several years, we have to deal with the increased influx of migrants to Europe. In accordance with the principles adopted in the European Union, each EU country is obliged to take measures and actions to facilitate the cultural and social integration of students with immigrant background in the new educational system. The article presents the current problems associated with mass migration to Europe, the dilemmas of educational policy and recommendations regarding the desired action in this regard.

KEYWORDS: mass migration, immigrants, education policy, social integration.

AGATA CUDOWSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: agata.c@friend.pl

Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji

Tytułowa problematyka jest wielowątkowa, złożona i bardzo obszerna, dlatego charakterystyka tematu obejmuje wybrane zagadnienia istotne z perspektywy pedagogicznej. Przedstawiono zatem główne kierunki polityki Unii Europejskiej wobec migracji¹ i obywateli państw trzecich oraz wyeksponowano znaczenie edukacji w realizacji ich założeń. Zaprezentowano podstawy prawne polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w kontekście migracji, przedstawiono problem integracji² imigrantów przez edukację w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Zwrócono uwagę na znaczenie takiego modelu integracji, w którym główną rolę odgrywa edukacja międzykulturowa. Scharakteryzowano także trudności związane z realizacją założeń polityki oświatowej Unii Europejskiej w środowiskach lokalnych. Przedsta-

¹ Pojęcie migracji pochodzi od łacińskiego *migratio* czyli przesiedlenie i oznacza wędrowki albo ruch fizyczny ludności; jest elementem i podstawową (obok cyrkulacji) formą mobilności przestrzennej; opisywane jest też jako przemieszczenia terytorialne związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania. Hasło to jest szeroko opisywane w wielu źródłach, w artykule pomijam jego szerszą charakterystykę, ponieważ wykracza to poza jego ramy merytoryczne i edycyjne. Różne rodzaje migracji, ich specyfikę, charakterystykę okresów migracyjnych na przestrzeni historycznego rozwoju społeczeństw można znaleźć między innymi w elektronicznej wersji *Encyklopedii PWN* na stronie <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> [08.05.2016].

² Pojęcie integracji pochodzi od łacińskiego słowa *integrare*, co oznacza 'scalać'; integracja może być rozumiana jako wszelkiego rodzaju kontakty międzyludzkie a także akceptacja i przejęcie wspólnych systemów wartości i norm moralnych; dotyczy także wzajemnego stosunku osób pełnosprawnych do niepełnosprawnych; może odbywać się także pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, mniejszościami narodowymi, uchodźcami, czy też emigrantami; w znaczeniu ekonomicznym oznacza wieloaspektowy proces scalania gospodarek poszczególnych krajów, tworzenia jednolitego organizmu i systemu gospodarczego, por. na przykład http://www.cotojest.info/integracja_648.html [08.05.2016].

wiono wnioski z analizy tej problematyki mające na celu wskazanie głównych obszarów wymagających działań naprawczych.

Edukacja jako element polityki migracyjnej

W dyskursie polityki oświatowej w wymiarze migracyjnym edukacja jest postrzegana jako czynnik podnoszenia jakości kapitału ludzkiego, tworzenia indywidualnych szans na rynku pracy, zmniejszania różnic i barier w dostępie do dóbr społecznych oraz wyrównywania szans rozwoju [Adams, Kirova, 2007].

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnieniu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogłyby w pełni wykorzystać swój potencjał, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. Jednak wiele takich dzieci nadal osiąga gorsze wyniki w nauce, a problemy związane z dyskryminacją rasową i etniczną oraz z wykluczeniem społecznym występują nie tylko w Europie. Obecność dużej liczby dzieci imigrantów w wielu państwach stanowi zatem wyzwanie – a zarazem cenną szansę – dla ich systemów edukacyjnych [Rabczuk, 2013: 39].

System oświatowy jest też traktowany jako instrument wzmacniania samoświadomości i podmiotowości obywateli, służący ich upełnomocnieniu w wymiarze społecznym i politycznym [Hannum, Buchmann, 2004]. Edukacja jest istotnym elementem tworzenia europejskiego i światowego wymiaru życia społecznego. W krajach zróżnicowanych kulturowo, w których notuje się napływ imigrantów, wzrasta zapotrzebowanie na usługi edukacyjne, co jest związane z wiekiem imigrantów, większość to ludzie młodzi [Szelewa, 2010]. W wielu krajach polityka migracyjna jest związana z celami polityki edukacyjnej, która staje wobec nowych wyzwań w świetle promowanej przez Unię Europejską gospodarki opartej na wiedzy [Kofman, 2007]. Możliwości oddziaływań edukacyjnych zależą nie tylko od polityki państwa wobec migracji, ale także od cech społeczno-ekonomicznych samych imigrantów, ich zróżnicowania etnicznego i kulturowego, a także dystansu kulturowego wobec społeczeństwa przyjmującego.

W świetle coraz większego zróżnicowania kulturowego w szkolnictwie na różnych poziomach wzrasta znaczenie nauczania języków obcych. W wielu krajach przeprowadzono reformy, których celem jest umożliwienie nauki języków obcych wszystkim uczniom. Jednak wobec trudności kadrowych

i finansowych realizacja tego zamierzenia jest bardzo trudna. W większości europejskich systemów edukacyjnych dzieci cudzoziemskie otrzymują specjalną pomoc w opanowaniu języka nauczania, jedynie w Turcji brakuje rozwiązań w tym zakresie. Wsparcie w przyswojeniu języka kraju goszczącego realizowane jest według jednego z dwóch modeli, pierwszy obejmuje bezpośrednie włączanie uczniów do kształcenia. W tym rozwiązaniu dzieci imigranci uczęszczają do szkół ogólnodostępnych i otrzymują specjalną pomoc w nauce języka w trakcie zwykłych zajęć szkolnych na zasadzie pracy indywidualnej. Czasem dokonuje się to przez zapisanie ich do klas o rok niższych w stosunku do wieku, uczą się razem z dziećmi natywnymi według programu i metod stosowanych wobec wszystkich uczniów. W drugim modelu wsparcie indywidualne w nauce języka kraju przyjmującego oferuje się w wydzielonych grupach w ograniczonym przedziale czasu, od kilku tygodni do dwóch lat szkolnych. Uczniowie ci mogą także równolegle uczestniczyć w niektórych lekcjach w zwykłych klasach z innymi uczniami. W praktyce w większości państw stosowane jest podejście mieszane, uwzględniające cechy obu modeli, tylko w Niemczech i Rumunii wsparcie językowe odbywa się w oddzielnych klasach [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015].

W większości krajów sformułowano także przepisy prawne lub zalecenia dotyczące nauczania języka kraju pochodzenia, zaś w niektórych opiera się ono na inicjatywach dobrowolnych i prywatnych. Funkcjonują trzy główne podejścia do organizacji nauczania języka kraju pochodzenia: 1) organizowanie i finansowanie nauczania języka ojczystego dzieci imigrantów przez państwo goszczące, niezależnie od statusu i narodowości ucznia. Jest to najczęstsze rozwiązanie, przy czym określa się minimalny próg zapotrzebowania na dany język, na przykład w Finlandii czterech uczniów, w Szwecji pięciu, w Austrii dwunastu, nierzadko określa się też szczegółowo kategorie uczniów imigrantów uprawnionych do korzystania z nauki języka ojczystego, jak to ma miejsce w Danii, Bułgarii, czy na Litwie; 2) nauczanie języka ojczystego odbywa się na podstawie dwustronnych porozumień, wówczas finansowanie jest obowiązkiem obu państw, natomiast infrastrukturę zapewnia kraj goszczący, a nauczyciele są zwykle zatrudniani przez kraj pochodzenia. Jest to rozwiązanie występujące tylko w pięciu państwach; 3) nauczanie języka ojczystego odbywa się w budynkach szkolnych, ale jest finansowane przez ambasadę, konsulat lub stowarzyszenia kulturalne krajów, z których

pochodzą uczniowie. Jest to rzadkie rozwiązanie spotykane jedynie na Słowenii, w Lichtensteinie i Polsce [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015].

Podstawy prawne europejskiej polityki migracyjnej i miejsce edukacji

Imigracja jako kwestia społeczna jest przedmiotem wspólnej polityki Unii Europejskiej, co zadeklarowano w Traktacie z Maastricht, choć nie odnosi się on bezpośrednio do integracji społecznej imigrantów z państw trzecich. Dopiero w Traktacie Amsterdamskim z 1997 roku uwzględniono kompetencje Wspólnoty w zakresie polityki migracyjnej i azylowej, choć skoncentrowano się głównie na określeniu zasad przyjmowania obywateli państw trzecich. W dokumencie tym niewiele miejsca poświęcono problemowi integracji społecznej imigrantów, który został podniesiony dwa lata później na spotkaniu Rady Europy w Tampere, w Finlandii [Kicingier, 2005]. Sformułowano tutaj zasadę nie dyskryminacyjnego, równego traktowania obywateli państw trzecich niezależnie od ich rasy czy pochodzenia etnicznego, którą wprowadzono w życie dyrektywą wspólnotową z 29 czerwca 2000 roku [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 180 z 19.07.2000]. Kilka lat później w dyrektywie Rady z 25 listopada 2003 roku zapisano szereg uprawnień przysługujących imigrantom, które stały się wiążące dla państw członkowskich. Znalazły się wśród nich prawo do edukacji i kształcenia zawodowego, uznawanie dyplomów i innych kwalifikacji na równi z obywatelami państwa przyjmującego [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 16 z 23.01.2004]. Zaś zgodnie z dyrektywą Rady z 22 września 2003 roku o prawie do łączenia rodzin uprawnienia te przysługują również rodzinie obywateli państw trzecich, którzy uzyskali prawo do stałego pobytu na terytorium Wspólnoty [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 251 z 3.10.2003].

W komunikacie Komisji Europejskiej dotyczącym imigracji, integracji i zatrudnienia z czerwca 2003 roku podkreślono znaczenie edukacji jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację. Podkreśla się w nim, że system edukacji odgrywa zasadniczą rolę w zdobywaniu wiedzy, jest także miejscem pozyskiwania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, stanowi pomost między różnymi kulturami. Tworzy przestrzeń sprzyjającą poszanowaniu pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa goszczącego. Punktem odniesienia w ocenie integracji imi-

grantów jest odsetek osób przedwcześnie opuszczających szkołę, średnia dla państw Unii Europejskiej mieści się w granicach 10%. W ocenie procesu integracji bierze się także pod uwagę osiągany poziom wykształcenia, zakłada się, że przynajmniej 85% dwudziestodwulatków powinno mieć ukończoną szkołę średnią na poziomie licealnym a liczba osób nabywających umiejętność czytania z opóźnieniem w wieku piętnastu lat powinna zmniejszyć się o 20% w stosunku do 2000 roku, w którym po raz pierwszy przeprowadzono badania w tym zakresie w ramach Programme for International Student Assessment (PISA), czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52003DC0336> z dnia 09.05.2016].

Zgodnie z decyzją Rady z 25 czerwca 2007 roku ustanowiono Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich jako część programu ogólnego „Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi”. Głównym celem Funduszu jest wspieranie wysiłków podejmowanych przez państwa członkowskie mających na celu umożliwienie obywatelom państw trzecich wywodzącym się z różnych środowisk gospodarczych, społecznych, kulturowych, religijnych, językowych i etnicznych spełnienia warunków uzyskania prawa pobytu i łatwiejszej integracji ze społeczeństwami europejskimi [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 168/18 z 28.06.2007]. Znaczenie edukacji w procesie integracji społecznej wyeksponowano w rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci imigrantów [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, CE 137/1 z 25.05.2010], gdzie stwierdzono między innymi, że integrację należy prowadzić w oparciu o zasadę równych szans w edukacji. Podkreślono także wagę rozwijania międzykulturowych umiejętności komunikacyjnych zarówno u dzieci imigrantów jak i dzieci państwa przyjmującego. Wyrażono również przekonanie, że zdolność do upowszechniania własnej kultury oraz rozumienia kultury i wartości Innych powinna stanowić główny element Kluczowej Kompetencji „Świadomość i ekspresja kulturowa”.

Rangę edukacji w procesie integracji społecznej wyrażono także w konkluzjach Rady Europejskiej z dnia 26 listopada 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych [Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 301/5 z 11.12.2009]. Wyeksponowano tu szczególnie znaczenie nauki języka urzędowego kraju przyjmującego oraz konieczność całościowego podejścia do polityki edukacyjnej wobec imigrantów. Zwrócono uwagę na potrzebę zintegrowania polityki oświatowej w ramach procesu asymilacji

cudzoziemców z innymi obszarami polityk publicznych. W dokumencie tym odwołano się także do edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego jako tych obszarów polityki edukacyjnej, które są priorytetowe w rozwoju kapitału ludzkiego w Unii Europejskiej. Edukację wyeksponowano także w Programie Sztokholmskim dotyczącym rozwoju obszaru wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości [The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting the citizens, 2009]. Integrację obywateli państw trzecich uznano tu za kluczowe zadanie w dążeniu do optymalnego wykorzystania pozytywnych skutków imigracji. Za konieczne uznano wspieranie polityk integracyjnych poprzez dalszy rozwój struktur i narzędzi służących wymianie wiedzy oraz koordynacji poszczególnych działań w zakresie zatrudnienia czy edukacji. Procesy migracyjne cały czas się nasilają, Organizacja Narodów Zjednoczonych odnotowuje stały wzrost liczby migrantów trans narodowych w świecie, chociaż kontynent europejski jest nadal najbardziej atrakcyjnym kierunkiem migracji [Rabczuk, 2016]. Edukacja odgrywa ważną rolę w procesie humanizacji polityki imigracyjnej i azylowej Unii Europejskiej [Balicki, 2012].

Integracja przez edukację – problemy i wyzwania

W analizach międzykulturowych wskazuje się najczęściej na cztery typy społeczeństw ze względu na dominujące w nich postawy wobec mniejszości narodowych oraz imigrantów: 1) społeczeństwo pluralistyczne, które dąży do integracji grup mniejszościowych z obywatelami kraju przyjmującego; 2) społeczeństwo włączające, które przyjmuje tradycję mniejszości jako wzbogacający element własnej kultury; 3) społeczeństwo niechętne mniejszościom, które odrzuca je i pozostawia swojemu losowi; 4) społeczeństwo represyjne, które w polityce wobec mniejszości stosuje segregację prowadzącą do dyskryminacji [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015]. W zakresie dostępu do edukacji wyróżnia się dwa podstawowe modele polityki integracyjnej. W modelu integracyjnym dzieci imigranci realizują obowiązkowe kształcenie razem z dziećmi kraju goszczącego i jednocześnie otrzymują indywidualne wsparcie językowe podczas dodatkowych lekcji, zgodnie z rozwiązaniami opisanymi powyżej, w różnych krajach mogą przybierać one nieco odmienną formę. W drugim modelu separuje się uczniów imigrantów od uczniów natywnych, dzieci imigrantów uczą się w oddzielnych,

przejściowych klasach przez określony czas dopóki nie nauczą się języka kraju przyjmującego w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach. Takie rozwiązanie spotyka się rzadziej niż model integracyjny, występuje ono między innymi w Niemczech i Rumunii [Todorovska-Sokolovska, 2009].

W międzynarodowych badaniach obserwuje się zjawisko rezygnacji ze szkoły wśród uczniów pochodzących z rodzin imigrantów, powiększają się także różnice w poziomie wykształcenia imigrantów i ludności kraju goszczącego³. Nie wynika to z żadnych formalnych ograniczeń w dostępie do edukacji dla cudzoziemców, ponieważ europejska polityka oświatowa jak i polityka edukacyjna poszczególnych krajów zorientowana jest na równy dostęp do edukacji dla wszystkich niezależnie od rasy, wyznania czy narodowości. Problemem są raczej rzeczywiste bariery pojawiające się w realizacji zapisów prawnych wynikające z braku sprzyjającego otoczenia i wsparcia w środowisku lokalnym. Zaobserwowano na przykład przypadki opóźnień we wpisywaniu uczniów cudzoziemców na listy słuchaczy w Finlandii, a w Irlandii krajowe Biuro do spraw Szkolnictwa Wyższego znalazło w praktykach szkół kilka poważnych barier o charakterze administracyjnym utrudniających kształcenie imigrantom. Notowane są również akty jawnej dyskryminacji na tle rasowym i etnicznym, przejawiające się agresją fizyczną i słowną, jak na przykład na Majorce, gdzie miały miejsce napadnięcia fizyczne na uczniów pochodzenia subsaharyjskiego. Z kolei w Holandii nie stworzono odpowiednich warunków do uczestniczenia w lekcjach dla dziewcząt muzułmanek, które ze względów religijnych nie mogą zasiadać w tej samej klasie z chłopcami. Innym przejawem dyskryminacji religijnej jest zapis w duńskim podręczniku religioznawstwa, w którym o islamie wspomniana się jedynie w rozdziale poświęconym zjawisku terroryzmu. We Francji zakaz noszenia chust w szkołach wprowadzony w 2006 roku wywołał falę protestów wśród społeczności muzułmańskiej [Pollak, 2008]. Trudną sprawą pozostaje też kwestia obecności symboli religijnych w szkołach, która stała się przedmiotem publicznej debaty w związku z orzecznictwem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z listopada 2009 roku uzna-

³ Jednocześnie obserwuje się także odmienny trend w odniesieniu do uczniów pochodzenia azjatyckiego, którzy nierzadko osiągają bardzo dobre wyniki w nauce, wyróżniają się wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i dobrym przystosowaniem do wymagań szkolnych kraju przyjmującego, co jest uwarunkowane czynnikami rodzinnymi i kulturowymi. Szerzej pisze o tym Wiktor Rabczuk [2013].

jącego wieszanie krzyży we włoskich szkołach za zagrożenie dla wolności sumienia [Szelewa, 2010]. Nierównościami w edukacji może także sprzyjać duże zróżnicowanie systemu oświatowego, takie jak w Niemczech, Holandii, Austrii, czy na Węgrzech, obserwuje się tam koncentrację dzieci cudzoziemców w szkołach kształcących na niskim poziomie. Uczniowie z innych krajów nie zawsze mogą skorzystać z prawa do nauki w języku ojczystym ze względu na braki kadrowe wśród nauczycieli, z powodu uprzedzeń i stereotypów wobec osób pochodzących z innych kultur oraz różnych praktyk dyskryminacyjnych w środowisku.

W celu przezwyciężenia tych trudności podejmowane są różne działania, wśród których wyróżnia się między innymi zatrudnianie osób odpowiedzialnych za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów imigrantów do szkół i będących jednocześnie łącznikami z ich rodzinami. Kwestia ta jest regulowana przepisami prawa, w niektórych krajach zatrudnienie takich osób leży w gestii centralnych władz oświatowych, w innych może wynikać z inicjatywy samych szkół lub samorządów lokalnych. Większość przepisów i zarządzeń w tej sprawie została uchwalona stosunkowo niedawno w Republice Czeskiej, w Hiszpanii, we Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu, na Węgrzech, w Portugalii, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Szkocji), Belgii, Bułgarii, we Francji, w Danii, Finlandii, Szwecji i Norwegii. Podejmowane są zatem działania na rzecz asymilacji przybyszów w społeczeństwie goszczącym, szczególnie w zakresie przyswojenia przez nich jego podstawowych tradycji, takich jak język, którym posługuje się większość, określone wyobrażenie o życiu rodzinnym i wychowaniu, a także chrześcijańskie i europejskie normy postępowania [Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015]. Nierzadko wiąże się to z utratą kulturowej różnorodności i kapitału przywiezionego przez imigrantów, wydaje się jednak niezbędne dla możliwości ich funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym. Problemem jest oczywiście konfrontacja z fundamentalistycznymi wizjami świata i oferowanymi przez nie wzorami życia. Zwolennicy kosmopolitycznego modelu uznającego kulturową tożsamość poszczególnych grup etnicznych przybywających do Europy przyjmują, że heterogeniczność kulturowa jest korzystna i należy ją kultywować. Obserwujemy niestety brak satysfakcjonujących rozwiązań praktycznych umożliwiających urzeczywistnienie tych założeń. Edukacja międzykulturowa jest natomiast niezbędna niezależnie od tego, które z tych podejść do problemu migracji jest w danym czasie, w danym kraju dominujące.

Innym działaniem na rzecz przezwyciężenia dyskryminacji uczniów cudzoziemskich w szkołach jest tworzenie systemów monitorowania tego rodzaju praktyk. Spotyka się je jednak bardzo rzadko, centralny krajowy system rejestracji i monitorowania incydentów na tle rasistowskim w szkołach funkcjonuje tylko w Holandii od 2005 roku. Dane na ten temat regularnie gromadzą jedynie dwa rządy regionalne w Niemczech: Brandenburgii i Berlina. W Wielkiej Brytanii szkoły zobowiązane są do składania w tym zakresie regularnych raportów władzom lokalnym, również Węgry i Słowenia dysponują danymi na temat dyskryminacji uczniów imigrantów, jednak są one fragmentaryczne, często nie pochodzą od instytucji państwowych, lecz od organizacji pozarządowych i zbierane są w trybie projektowym [Pollak, 2008]. Polska nie posiada systemu gromadzenia danych dotyczących aktów dyskryminacji lub dobrych praktyk w zakresie integracji uczniów cudzoziemskich [Szelewa, 2010].

System pozyskiwania informacji na temat dostępu do edukacji i wyników nauczania dzieci imigrantów mógłby być także jednym z instrumentów służących przezwyciężaniu trudności w integracji uczniów z rodzin imigrantów, jednak działania w tym zakresie są bardzo rzadko podejmowane. Tylko w Wielkiej Brytanii funkcjonuje kompleksowy system monitorowania wyników nauczania w poszczególnych grupach etnicznych. W Szwecji regularnie dokumentowane są tylko niektóre dane na ten temat. W większości państw tak zwanej „starej” Unii Europejskiej informacje w tym zakresie są bardzo niedokładne i fragmentaryczne. Natomiast spośród krajów Europy Środkowo-Wschodniej tylko na Węgrzech funkcjonują instytucje zajmujące się monitorowaniem ogólnych wyników nauczania uczniów poszczególnych narodowości [Szelewa, 2010]. Brak szczegółowych, dokładnych i wiarygodnych danych dotyczących praktyk dyskryminacyjnych w szkołach utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia zaplanowanie przez politykę oświatową odpowiednich działań na rzecz integracji w edukacji i przez edukację w szerszym wymiarze społecznym.

Edukacja międzykulturowa w polityce oświatowej

Parlament Europejski przewidział, po raz pierwszy w 1991 roku, środki finansowe przeznaczone na promowanie współpracy między państwami członkowskimi na rzecz edukacji międzykulturowej, a kilka lat póź-

niej w 1995 roku rozpoczęto realizację programu Sokrates, którego celem jest promowanie europejskiego wymiaru edukacji na wszystkich poziomach, od przedszkola po uniwersytet [<http://eur-lex.europa.eu/search.html> 09.05.2016]⁴. Kreowaniu europejskiej tożsamości i poczucia jedności wśród mieszkańców zjednoczonej Europy służy też koncepcja całościowego uczenia się. Współistnienie wielu grup kulturowych w ramach Unii Europejskiej i jej państw członkowskich postrzegane jest jako wartość i dąży się do stworzenia instytucjonalnych warunków dla realizacji tej idei. Unia Europejska pozostawia państwom członkowskim autonomię w zakresie doboru środków i sposobów realizowania polityki edukacyjnej wobec imigrantów, dlatego rozwiązania w tym zakresie są różne, zdeterminowane są bowiem założeniami polityki oświatowej poszczególnych krajów [Rabczuk, 2002].

Podjęcie wielokulturowe w polityce oświatowej zyskuje szczególne znaczenie w ostatnich latach wobec intensyfikowania się zjawiska migracji. Działania podejmowane w tym zakresie w poszczególnych krajach mają różny charakter i nie zawsze prowadzone są regularnie. Nierzadko przybierają formę sporadycznych inicjatyw, jak na przykład pierwsza niemiecko-polska letnia szkoła współorganizowana przez Centrum Stosunków Międzynarodowych [Mazur-Rafał i in., 2004]⁵. Czasem podjęcie wielokulturowe rozumiane jest tylko jako nauczanie o różnych kulturach i nie podejmuje się prac nad programem nauczania dostosowanym do różnorodności kulturowej i etnicznej reprezentowanej przez uczniów. Jednocześnie w wielu państwach realizowane są działania na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich przez pomoc dydaktyczną dla uczniów, którzy mają trudności w dostosowaniu się do programu obowiązującego w nowej szkole. Niekiedy zatrudnia się nauczycieli i pedagogów ze środowisk imigrantów, oferowana jest także pomoc finansowa i rzeczowa dla tych grup, podejmuje się również próby włączania ich przedstawicieli w proces podejmowania decyzji w za-

⁴ Programme Socrates został uruchomiony w 1995 roku przez Unię Europejską jako kontynuacja programu Erasmus w celu kontynuacji jego zadań i głównego celu jakim jest kreowanie europejskiego wymiaru w nauczaniu, zgodnie z ideą Europy Narodów i dewizą Unii Europejskiej: Jedność w różnorodności, z łaciny *in varietate concordia*. W jego skład wszedł program Erasmus, Comenius, Lingua, Grundtvig, Arion, Eurydice, Naric. Kontynuacją Programu Sokrates I był Program Sokrates II realizowany w latach 2007–2013 zgodnie z ideą Lifelong Learning, czyli uczenie się przez całe życie. Po zakończeniu jego funkcjonowania, 1 stycznia 2014 roku wszedł w życie Program Erasmus+, który obejmuje trzy główne typy działań: mobilność edukacyjną, współpracę na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk, oraz wsparcie reform w obszarze edukacji.

⁵ Opis projektu znajduje się w publikacji podsumowującej M. Mazur-Rafał i in., [2004].

kresie różnych rozwiązań edukacyjnych. Wydaje się jednak, że największym problemem w zakresie integracji społecznej przez edukację w jej wymiarze międzykulturowym jest z jednej strony niski stan wiedzy i świadomości społecznej na temat odmienności kulturowej i etnicznej imigrantów, obawą i wrogim nastawieniem wobec tych grup, a z drugiej niechęć przybylszy do akceptowania zasad i norm współżycia obowiązujących w społeczeństwie goszczącym, wiążąca się z roszczeniową postawą wobec większości i funkcjonowaniem typowym dla swojej kultury, które może być niezgodne z regułami życia w kulturze gospodarzy. Obserwuje się także rozdzźwięk między prawnie ustanowionymi i oficjalnie deklarowanymi zasadami poszanowania odmienności a rzeczywistym realizowaniem ich w praktyce społecznej. Rozmijanie się „literary prawa” z życiem może też wynikać z braku odpowiedniej kadry realizującej założenia przyjęte w polityce oświatowej wobec migrantów w danym kraju, co zdarza się nierzadko wówczas, gdy prowadzą ją władze lokalne. Opisane tu problemy dotyczą także polskiego systemu edukacji, w którym jedną z podstawowych trudności jest dostęp do placówek oświatowych ze względu na położenie ośrodków dla uchodźców w regionach o słabo rozwiniętej infrastrukturze szkolnej [Pollak, 2008]. Inną kwestią jest natomiast to, że uchodźcy przybywający do naszego kraju nie planują pozostania w nim, dążą do osiedlenia się w bogatszych państwach europejskich, nie są więc zainteresowani edukacją dzieci w Polsce i nie angażują się w działania integracyjne podejmowane w tym zakresie [Smoter, 2006].

W świetle prezentowanych analiz zasadne wydaje się wyeksponowanie kilku podstawowych problemów związanych z planowaniem i realizowaniem europejskiej polityki oświatowej: 1) problem dostępności danych na temat liczby uczniów w różnych typach szkół, z uwzględnieniem kraju ich pochodzenia; 2) problem świadomości imigrantów w zakresie znaczenia i korzyści wynikających ze zdobywania wykształcenia; 3) problem przyjmowania dzieci obywateli państw trzecich do szkół i kwalifikowania ich umiejętności; 4) problem monitorowania osiągnięć uczniów i studentów cudzoziemców w porównaniu do ludności kraju przyjmującego; 5) problem niedostatecznego zaangażowania oraz współpracy władz lokalnych, dyrekcji szkół i pracowników socjalnych; 6) brak odpowiednio przygotowanej kadry wspierającej rodziny imigrantów w procesie integracji i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli do pracy z uczniami cudzoziemcami; 7) uprzedzenia wobec odmienności stanowiące barierę we wzajemnym porozumieniu i bu-

dowaniu zaufania, które są niezbędne dla współistnienia oraz rozwoju indywidualnego i społecznego [Szelewa, 2010]⁶.

Z zarysowanej w niniejszym tekście problematyki wynika zatem konieczność dalszego rozwijania refleksji teoretycznej w zakresie pedagogiki wielokulturowej/międzykulturowej, a nade wszystko wdrażania założeń edukacji międzykulturowej w praktyce, szczególnie w jej holistycznym ujęciu zaproponowanym przez Jerzego Nikitorowicza [2005]. Nie może się to jednak urzeczywistnić bez odpowiednio przygotowanych nauczycieli i pedagogów. Chociaż wiele robi się już w tym zakresie włączając treści związane z edukacją międzykulturową do programów kształcenia na studiach pedagogicznych, to wciąż jest to niewystarczające. Wskazane byłoby, w moim odczuciu, zaprojektowanie specjalności dedykowanej tej problematyce na kierunku pedagogika, w ramach której studenci mogliby uzyskać odpowiednie kwalifikacje do pracy z imigrantami dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Kompetencje absolwentów tej ścieżki kształcenia mogłyby obejmować taką wiedzę, umiejętności i postawy, które umożliwiłyby im świadczenie pomocy przybyszom z innych krajów w zakresie społecznej integracji poprzez edukację, oraz podejmowanie działań na rzecz przełamywania barier wobec odmienności kulturowej i etnicznej reprezentowanej przez imigrantów w środowisku lokalnym, w społeczności goszczącej.

BIBLIOGRAFIA

- Adams L. D., Kirova A., (red.), (2007), *Global migration and education: schools, children and families*, Mahwah – New Jersey – London
- Balicki J., (2012), *Imigranci i uchodźcy w Unii Europejskiej: humanizacja polityki imigracyjnej i azylowej*, Warszawa
- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment, COM/2003/0336 final, <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/?uri=celex%3A52003DC0336> [09.05.2016]
- Decyzja Rady 2007/435/WE z dnia 25 czerwca 2007 r. ustanawiająca Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich na lata 2007–2013 jako część programu ogólnego „Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi”, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 168/18 [28.06.2007]
- Dyrektywa wspólnotowa 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 180 [19.07.2000]

⁶ Wynikają one także z diagnozy przeprowadzonej w Centrum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie przedstawionej w przywoływanym już raporcie D. Szelewa [2010].

- Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 16 [23.01.2004]
- Dyrektywa Rady 2003/86/EC z 22 września 2003 r. o prawie do łączenia rodzin, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 251 [3.10.2003]
- Dzienniki Urzędowe Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/search.html> [09.05.2016]
- Hannum E., Buchmann C., (2004), *Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences*, „World Development” nr 33(3), s. 333-354
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> [08.05.2016]
- http://www.cotojest.info/integracja_648.html [08.05.2016]
- Kicinger A., (2005), *Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów. CEFMR Working Paper*, „Środkowoeuropejskie Forum Badań Migracyjnych”, nr 2
- Kofman E., (2007), *The Knowledge Economy, Gender and Stratified Migrations*, „Studies in Social Justice”, nr 1(2)
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 301/5 [11.12.2009]
- Mazur-Rafał M. i in., (2004), *Szkoła a problem migracji. Podstawy – Materiały – Propozycje zajęć lekcyjnych*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków
- Pollak A., (2008), *Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States*, „Intercultural Education”, nr 19(5)
- Rabczuk W., (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa
- Rabczuk W., (2013), *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2
- Rabczuk W., (2016), *Migracje transnarodowe a łączenie rodzin imigrantów*, (w:) A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, Toruń
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, CE 137/1 [25.05.2010]
- Smoter B., (2006), *Prawne uwarunkowania integracji cudzoziemców w Polsce na przykładzie uchodźców i osób z pobytem tolerowanym*, (w:) M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter, *Integracja cudzoziemców w Polsce. Wybrane aspekty*, Warszawa
- Szelewa D., (2010), *Integracja a polityka edukacyjna*, Warszawa
- The Stockholm Programme – An open and secure Europe serving and protecting the citizens*, Council of the European Union, 17024/09, Brussels [02.12.2009]
- Todorovska-Sokolovska V., (2009), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE – cz. 1, Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach*, Warszawa

SUMMARY**The European Union's Policy Regarding Migration**

In the following article the author presents basic directions of the European Union's policy regarding migration and third-country nationals, as well as displays the significance of education in achieving said objectives. This article presents a legal framework of the European Union's educational policy in migration's context and shows the problem of immigrants' integration through education in the culturally varied societies. The author draws attention to the significance of the integration's model in which intercultural education plays a leading role. The author describes the difficulties associated with implementation of the European Union's educational policy's assumptions in local environments. In the article the author presents the conclusions of these issues' analysis in order to indicate the main areas to improve.

KEYWORDS: educational policy of the European Union, migration, integration, education, intercultural education.

KRZYSZTOF SAWICKI

Zakład Resocjalizacji, Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB

E-MAIL: siuniek@gmail.com

Migranci w Europie. Uwarunkowania i metody integracji – przykład Holandii

Wstęp

Społeczeństwa europejskie to szczególnie wielokulturowy konglomerat kształtowany przez grupy etniczne, narodowe czy religijne. W tym kontekście mówienie o „zjednoczonej Europie”, „Europie ojczyzn” czy „Unii Europejskiej” to nie tylko zadanie wynikające z realizacji strategii o charakterze integracyjnym, ale również podkreślenie cechy przyrodzonej społeczeństw żyjących na tzw. Starym Kontynencie.

W historii Europy można wskazać szereg momentów, w których (zarówno w skali mikro, jak i makro) pojawiali się na jej terenie najrozmaitsi przybysze, wędrując w poszukiwaniu wolności, lepszych warunków bytowych, pracy, uciekając przed prześladowaniami. Zapewnienie migrantom nie tylko warunków bytowych, ale również uczestnictwa w kulturze, w procesie edukacji to szczególne wyzwania. Umiejętne integrowanie mniejszości ze społeczeństwem to z kolei panaceum na wykluczenie i marginalizację społeczną osób wywodzących się ze środowisk migranckich. Celem artykułu jest analiza typowych problemów doświadczanych przez migrantów oraz działań podejmowanych na rzecz minimalizacji zjawisk generujących zachowania o charakterze dewiacyjnym, a także prowadzących do inkluzji społecznej.

Wykładnią dla analiz jest interpretacja integracji społecznej. W ogólnym ujęciu ma miejsce wówczas, kiedy jednostka zostanie zintegrowana w kontekście ekonomii społecznej oraz z politycznym wymiarem życia społecznego. Wskaźnikami integracji są przyswojenie języka kraju przyjmującego, znalezienie pracy zarobkowej i osiągnięcie samodzielności finansowej,

społeczna aktywność, zaangażowanie w życie polityczne oraz brak konfliktów z prawem [Oxoby, 2009]. W szczególności sprowadza się do wymiaru strukturalnego (dostęp do istotnych pozycji społecznych), kulturowo-tożsamościowego (przyswojenie języka kraju przyjmującego oraz obowiązujących norm i wzorców kulturowych a także poczucia przynależności), społecznego (przynależność do formalnych i nieformalnych grup społecznych, budowanie trwałych relacji z członkami społeczeństwa przyjmującego), ekonomicznego (znajdującego odzwierciedlenie w skali różnic w dochodach między migrantami a autochtonami) oraz przestrzennego (odnoszącego się np. do skali problemu gettoizacji) [Łotocki, 2009: 7].

Obszar analiz stanowią kraje tzw. starej Unii, ze szczególnym uwzględnieniem Holandii. Wybór jest nieprzypadkowy, jako że jest to kraj, który w ostatnich dekadach jest punktem docelowym dla licznych rzesz migrantów, zaś podejmowane działania na rzecz polityki wielokulturowości są postrzegane dość ambiwalentnie, zarówno w kategoriach sukcesu w budowaniu wspólnotowego modelu opartego na koegzystencji [Poppelaars, Scholten, 2008] ale także jako inicjatywy dezorganizujące funkcjonowanie państwa, instytucji i obywateli [Entzinger, 2003].

Perspektywa historyczna zagadnienia, dyskurs społeczny oraz modele podejmowanych w tym kraju działań to pola, które warto poddać analizie, gdyż stać się ona może źródłem refleksji nie tylko nad dotychczasowym przebiegiem procesów, ale również umożliwić rzetelny ogląd aktualnej sytuacji i możliwości działań o charakterze edukacyjnym, profilaktyczno-wychowawczym, a nawet resocjalizacyjnym w oparciu o konteksty wielo-, i międzykulturowe, w pewnym stopniu dotyczące również dość licznej grupy migrujących do Holandii obywateli polskich.

(Nie)proszeni goście

W nowożytnej historii Europy wskazuje się kilka faz migracji na kontynent europejski [Entzinger, 2003: 59–60]. Pierwsza z nich, trwająca od połowy minionego wieku do lat siedemdziesiątych była związana z percepcją tego zjawiska jako tymczasowego. Wzrost gospodarczy, rozwój przemysłu oraz rozbudowa infrastruktury zwiększyły zapotrzebowanie na siłę roboczą o niskim poziomie kwalifikacji. Zakładano, że to problem tymczasowy, prze-

ściowy, którego najlepszym rozwiązaniem będzie umożliwienie krótkoterminowego dostępu do rynku pracy obcokrajowcom.

Istota problemu zawiera się w terminie określającym ówczesnych migrantów zarobkowych. Niemiecki *gastarbeiter* czy jego anglojęzyczny odpowiednik (*guest worker*), to osoby, które – zgodnie etymologią – przebywają w kraju pobytu krótkoterminowo, „gościnnie” (celem poprawienia swojej sytuacji ekonomicznej) następnie wracają do kraju pochodzenia. W przypadku krajów tzw. Starej Unii (a zatem również Holandii) można mówić o dwóch podstawowych źródłach napływu taniej siły roboczej: to dawne kolonie (Surinam, Antyle) oraz rejon basenu Morza Śródziemnego (Maroko, Turcja, była Republika Jugosławii). Polityka społeczna na rzecz migrantów sprowadzała się do wybiórczo postrzeganej integracji, wyłącznie w wymiarze socjoekonomicznym. W wymiarze kulturowym oraz edukacyjnym dążono do zachowania odrębności kulturowej grup mniejszościowych, co (zgodnie z intencjami osób odpowiedzialnych za politykę migracyjną) miało usprawnić powrót migrantów do kraju pochodzenia.

Z czasem okazało się, że realizacja idei *guest workers* jest utrudniona w praktyce, jako że migranci zarobkowi w nieznacznym stopniu byli zainteresowani powrotem do swoich ojczyzn. Dodatkowo zaczęli sprowadzać do Europy swoje rodziny, przez co polityka migracyjna musiała dotyczyć nie tylko osób w wieku produkcyjnym ale także ich współmałżonków oraz małoletnich dzieci. Zaczął utrzymywać się w środowisku migrantów specyficzny model rodziny: z wysokim wskaźnikiem dzietności, żoną prowadzącą gospodarstwo domowe i dziećmi mającymi problemy z realizacją obowiązku szkolnego oraz popadającymi w konflikt z prawem. Pojawiła się więc konieczność redefinicji założeń polityki społecznej wobec ludności napływowej, zapewnienia zabezpieczenia socjalnego czy możliwości realizacji obowiązku szkolnego.

Dodatkowym problemem stały się różnice kulturowe, z powodu których trudno było członkom diaspor integrować się ze środowiskiem (na przykład brak modelu aktywności społeczno-zawodowej kobiet, przyswojone w kulturze pochodzenia zasady etyczno-moralne). Należy podkreślić, że środowiska migranckie dążyły do podtrzymania habitusu grupy, co niejednokrotnie utrudniało procesy integracji społecznej.

W takich sytuacjach szczególnie znaczenia nabiera tzw. efekt sąsiedztwa (*neighbourhood effect*) [Ellen, Turner, 1997: 848]; sprowadza się on do założenia, że poziom lokalny funkcjonowania człowieka, miejsce w którym

żyje on i wzrasta, ma kluczowe znaczenie dla jednostki, grupy którą tworzy oraz środowiska, zwłaszcza w wymiarze społecznym oraz ekonomicznym. Ten czynnik jest szczególnie znaczący w sytuacji, kiedy w grę wchodzi typowe czynniki ryzyka: brak lub niedobór dobrze wykształconych osób, wysoki wskaźnik bezrobocia, niedobór właściwej kontroli rodzicielskiej [Sampson, Morenoff, Ganon-Rowley, 2002]. W studiach nad tym zagadnieniem zwraca się uwagę, że kumulacja na danym terenie mieszkańców w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej przyczynia się do szeregu utrudnień w funkcjonowaniu infrastruktury *milieu*. Długotrwale doświadczane bezrobocie prowadzi do wzrostu poczucia niezaradności i braku mocy sprawczych, skutkuje labilnością i wzrostem zjawisk dewiacyjnych, przyczynia się do wygenerowania tak zwanej „podklasy” [Wilson, 1987].

Koncentracja mniejszości (zwłaszcza etnicznych) na terenie danej dzielnicy w połączeniu z niskimi wskaźnikami socjoekonomicznymi środowiska prowadzi do generowania tzw. „kultury ubóstwa” [Lewis, 2011]. W efekcie tego procesu dochodzi do zaburzeń struktur społecznych: spadku wartości nieruchomości, ucieczki średniej klasy do innych dzielnic, spadku inwestycji na terenie getta, trudności w utrzymaniu na normalnym poziomie funkcjonowania infrastruktury (szkół, miejsc wypoczynku, terenów rekreacyjnych) [Wilson, 1987: 144]. W literaturze przedmiotu stawia się retoryczne pytanie, czy migranci są biedni i nie podejmują pracy ponieważ żyją w specyficznym środowisku i podlegają procesom ekskluzji i marginalizacji społecznej czy też na odwrót – żyją w tym środowisku dlatego, że są biedni i bezrobotni [Smets, Uyl, 2008]. Taka sytuacja staje się źródłem zachowań problemowych, a nawet konfliktów z prawem, na co wskazano w szeregu opracowań z zakresu kryminologii kulturowej; dodatkowo rzutuje na relacje z innymi grupami mniejszościowymi oraz na relację wobec kultury dominującej [między innymi Junger-Tas i in., 2012; Cucerius, 2014].

Specyfikę dzielnic zamieszkałych przez *gastarbeiterów* można scharakteryzować odwołując się podparyskich *banlieues* [Wacquant, 1996]. To zurbanizowane rejony zamieszkałe przez ludność migrancką oraz rdzenną. Ich struktura to przede wszystkim wypadkowa podziałów klasowych a nie etnicznych (właściwych dla amerykańskich dzielnic biedy). W tych obszarach na szczególną uwagę zasługuje specyfika funkcjonowania drugiej i trzeciej generacji migrantów (czyli tych osób, które urodziły się albo są rodzicami dzieci urodzonych w *banlieues*). Jest to młodzież w szczególności problemowa, unikająca realizacji obowiązku szkolnego, przejawiająca opór

wobec działań na rzecz poprawy ich sytuacji socjoekonomicznej, narażona na wykluczenie i marginalizację, w efekcie wymagającą oddziaływań o charakterze profilaktycznym i resocjalizacyjnym.

W poszukiwaniu strategii integracyjnych

W latach osiemdziesiątych zmieniono założenia polityki na rzecz mniejszości, stawiając na zwalczanie przejawów nierówności socjoekonomicznych oraz wspieranie procesów emancypacyjnych [Poppelaars, Scholten, 2008]. Migrantów zaczęto postrzegać jako członków trwałych i spójnych etnicznych oraz kulturowych mniejszości stanowiących element składowy wielokulturowego społeczeństwa Holandii. Dodatkowo zapewniono migrantom znaczną swobodę działania w zakresie zachowania tożsamości kulturowej, organizowania się w ramach wspólnot mniejszościowych, edukacji z poszanowaniem kultury pochodzenia czy naukę w języku mniejszości; przede wszystkim budowania właściwych relacji między instytucjami społecznymi a diasporami migrantów [Rath, 2001].

Przykładem działań inicjowanych na poziomie grup migranckich może być „Lus di Trafiko”. To projekt realizowany w Rotterdamie, będący przykładem wzmocnienia koperacji między mieszkańcami tzw. „Małych Antyli” (dzielnicy zamieszkannej w większości przez migrantów z holenderskich Antyli) oraz służbami społecznymi. Podjęte działania miały służyć poprawie relacji między izolującymi się społecznościami ludności napływowej [Poppelaars, Scholten, 2008]. Projekt umożliwił usprawnienie działań pracowników socjalnych, funkcjonariuszy policji oraz przedstawicieli innych instytucji (w tym placówek edukacyjnych) na terenie „Małych Antyli”.

Z czasem to podejście zaczęło poddawać krytyce ze względu na niezadowalające efekty działań. Stwierdzono, że „Lus di Trafiko” skutkuje pożądanymi zmianami w sferze socjoekonomicznej, jednak w wymiarze socjokulturowym nie przynosi oczekiwanych rezultatów; podkreślano, że w minimalnym stopniu zmniejszył się odsetek dzieci migranckich mających problemy z realizacją obowiązku szkolnego; również skala bezrobocia wśród młodzieży czy wskaźniki przestępczości nieletnich uległy obniżeniu w nieznacznym stopniu [Poppelaars, Scholten, 2008].

Kolejnym sposobem na rozwiązanie problemów integracji migrantów stało się podejście określane mianem obywatelskiego (*citizenship appro-*

ach) [Favell, 1998]. Bazą dla działań integracyjnych jest zindywidualizowane podejście do przedstawicieli środowisk migranckich oraz uwzględnienie właściwych dla kraju przyjmującego norm, wartości czy języka. To promowanie modelu zaangażowanego, aktywnego członka społeczności, ukierunkowanego do życia w poszanowaniu praw obywatelskich ale i obowiązków wobec państwa i społeczeństwa. W tym celu dążono do intensyfikacji działań na rzecz przedstawicieli społeczności migranckich w zakresie zatrudnienia, edukacji czy poprawy warunków mieszkaniowych [Poppelaars, Scholten, 2008]. Przyjęto model zindywidualizowanych działań, w których priorytetem stała się aktywizacja konkretnych osób ze środowisk migranckich, postrzeganych jako nowi obywatele i członkowie wspólnot lokalnych [Sniderman i in., 1996].

Szczególnym obszarem działań w tym obszarze stała się polityka mieszkaniowa. Najogólniej rzecz biorąc sprowadzała się do zapewnienia „nowym” obywatelom lepszych warunków bytowych. Rewitalizacja dzielnic mieszkaniowych była realizowana w szczególności jako działalność na rzecz mieszkańców z dzielnic biedy i łączenia ich z przedstawicielami klas średnich. Miało to zapobiegać narastającym problemom segregacji i marginalizacji. Założenia o przeciwdziałaniu segregacji realizowano poprzez modernizację starej zabudowy oraz zachęcanie rdzennych Holendrów z klasy średniej do zamieszkania w nowo powstających dzielnicach.

Inicjatywą wpisującą się w nurt aktywnego obywatelstwa były działania realizowane w amsterdamskiej dzielnicy De Bijlmer [Smets, Uyl, 2008]. To dzielnica o zuniformizowanej infrastrukturze, stosunkowo dużej gęstości zaludnienia, z dominacją mieszkań socjalnych. W ramach podjętych działań usprawniono infrastrukturę dzielnicy, odnowiono elewacje, rozbudowano tereny rekreacyjne. Imigranci byli entuzjastycznie nastawieni do zmian zachodzących w sąsiedztwie: kolorowych elewacji czy zakładanych skwerków. Z kolei rdzenni mieszkańcy krytykowali te zmiany twierdząc, że są mało kreatywne zaś ich estetyka pozostawia wiele do życzenia. Zmiany w strukturze dzielnicy przyczyniły się do upadłości lokalnych sklepików, zaś ich właściciele nie byli zainteresowani ponownym inwestowaniem na tym terenie. Jak stwierdza jeden z Holendrów, który wyprowadził się z De Bijlmer

przestało tam być znośnie. Zrobiło się zbyt głośno, jakieś krzyki i muzyka na ulicy, potem zaczęły znikać nasze sklepy, księgarnie wreszcie zamknięto sklep i warsztat

rowerowy. Wszystko zanikło. Po prostu przestało się tam dobrze mieszkać, dlatego się przeprowadziliśmy [Smets, Uyl, 2008: 1451].

Problemy organizacyjne dotknęły również funkcjonujące dotychczas na tym terenie grupy religijne, stowarzyszenia i fundacje (wzrost liczby ludności migranckiej o odmiennej kulturze i religii i jednocześnie spadek liczby ludności rdzennej). Niezamierzony kierunek zmian w strukturze mieszkańców wpłynął również na funkcjonowanie placówek edukacyjnych. Jak stwierdza jedna z matek z De Bijlmer: „to nie jest miłe doświadczenie dla dziecka, kiedy jest jedynym białym w klasie” [Smets, Uyl, 2008]. Problemem jest także negatywna opinia na temat tego rejonu miasta, co utrudnia pozyskiwanie nowych mieszkańców spoza de Bijlmer. Większość Holendrów nie jest zainteresowana przeprowadzką w te rejony, mimo że jest tam stosunkowo bezpiecznie, zaś standard infrastruktury nie odbiega od innych dzielnic Amsterdamu.

W krytycznych głosach na temat projektu podkreśla się, że prowadzić on może do antagonizmów międzygrupowych; w ramach prowadzonych badań terenowych [Paulle, 2005] stwierdzono, że migranci z De Bijlmer nadal słabo posługują się językiem niderlandzkim, nie są reprezentowani przez żadną z sił politycznych, jeżeli się organizują to na poziomie mikrostruktur społecznych, a nie skali marko, przez co ich głos nie jest społecznie wystarczająco słyszalny.

Wyzwania nowego millenium

Nowe millenium w zjednoczonej Europie to zarazem początek zmian w polityce wobec migrantów spowodowanych atakami terrorystycznymi. W przypadku Holandii na szczególną uwagę zasługują dodatkowo dwa tragiczne epizody. Pierwszy z nich to zabójstwo w 2002 Pima Fortuyna, populistycznego polityka głoszącego antyimigranckie i antyislamskie hasła, zastrzelonego przez lewicującego aktywistę Volkerta van der Graafa [Evans-Pritchard, Clements, 2016]. Dwa lata później z rąk Holendra marokańskiego pochodzenia ginie Theo van Gogh – autor filmów opisujących praktyki chłosty czy obrzezania kobiet w społeczeństwach muzułmańskich [Burke, 2004]. Dodatkowym czynnikiem komplikującym realizację programów na rzecz migrantów stał się kryzys ekonomiczny. Przyczynił się on do wstrzymania realizacji projektu w dzielnicy De Bijlmer (oraz innych, podobnych działań), gdyż stwierdzono, że są one nieefektywne i zbyt kosztowne.

Inną stwierdzoną prawidłowością był narastający etnocentryzm w środowiskach migranckich prowadzący do zmian w funkcjonowaniu. W coraz większym stopniu zaczęto dostrzegać symptomy gettoizacji w amerykańskim stylu. Wspomniane *banlieuses* to już nie tylko wieloetniczne wspólnoty mieszkańców o niskim statusie socjekomunikacyjnym, ale także w coraz większym stopniu hermetyczne, etnocentryczne społeczności, z których wywodzą się zwolennicy ekstremistycznych ugrupowań muzułmańskich [Silke, 2008]. Przyczyny tych zmian upatruje się w:

- specyfice kształtowania tożsamości w diasporach muzułmańskich (w istotnym stopniu budowanej na fundamencie wyznaniowym);
- silnej identyfikacji ze wspólnotą religijną (określanej mianem *umma*) postrzeganej w wymiarze globalnym (wspólnota jako konstrukt globalny *versus* aktywność na poziomie lokalnym);
- marginalizacji oraz dyskryminacji (doświadczanych poza środowiskiem lokalnym, na przykład podczas nauki czy studiów poza miejscem zamieszkania; ponadto czynnikiem rzutującym na dyskryminację jest doświadczanie nierówności w wymiarze ekonomicznym, niepowodzeń szkolnych oraz niedostateczna reprezentacja polityczna);
- poczuciu niesprawiedliwości oraz tak zwanych zdarzeniach inicjujących – działaniach na rzecz członków wspólnoty zarówno w wymiarze lokalnym (na przykład niesprawiedliwe ocenianie w szkole, szykany ze strony służb społecznych) jak również globalnym (interwencje zbrojne podejmowane w krajach zamieszkałych przez ludność muzułmańską) [Silke, 2008: 105–110].

Powyższe czynniki tworzą specyficzne kontinuum, które rodzi postawy antyspołeczne młodego pokolenia wymagające działań zakorzenionych w środowisku lokalnym. W kontekście wskazanych przemian społecznych, kulturowych i politycznych należy uwypuklić działania na rzecz minimalizacji nie tylko przestępczości nieletnich migrantów, ale także chroniące przed kształtowaniem radykalnych postaw. Przykładem wpisującym się w model mentorskich działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych migrantów realizowanym w środowisku otwartym może być program „Buurtvaders” realizowany w amsterdamskiej dzielnicy Slotervaart/Overtoomse Veld. Nazwę można przetłumaczyć jako „ojcowie z sąsiedztwa”. To działania realizowane przez członków diaspory marokańskiej na rzecz nieletnich z tej grupy, którzy są zagrożeni nieprzystosowaniem społecznym bądź też

popadli w konflikt z prawem. Doświadczanie wykluczenia, marginalizacji, poczucie dyskryminacji i niesprawiedliwości zwiększa ryzyko bycia outsiderem preferującym model funkcjonowania sprzeczny z obowiązującymi regułami współżycia społecznego [Goldberg, Messing, 2016].

Istotą projektu jest zaangażowanie mężczyzn z marokańskiej diaspory którzy celem minimalizacji zachowań problemowych funkcjonują jako rodzaj straży obywatelskiej: patrolują ulice i kluby w godzinach nocnych celem zapobiegania demoralizacji nieletnich. Należy podkreślić, że *Buurtvaders* to osoby, którym udało się osiągnąć sukces zawodowy i awans społeczny; to właściciele sklepów, zakładów pracy, osoby z wyższym wykształceniem, cieszące się uznaniem w marokańskiej społeczności. Poza podejmowanymi interwencjami o charakterze profilaktyczno-wychowawczym angażują się w pomoc nieletnim Marokańczykom opuszczającym placówki resocjalizacyjne, w działania na rzecz readaptacji społecznej i reintegracji: pomagają w kontynuacji nauki, znalezieniu pracy, prowadzą kluby, w których młodzież może spędzać czas wolny. Ponadto organizują szereg festynów i spotkań otwartych, mających na celu integrację społeczną, a także lobbying na rzecz polityki integracyjnej. Jest to zatem przykład działań silnie zakorzenionych w środowisku lokalnym, będących interesującym antidotum na podstawowe problemy analizowanych środowisk. Projekt zyskuje na popularności, jest realizowany w innych miastach Holandii, a także w krajach sąsiednich (między innymi w Antwerpii).

Polacy w Holandii

Odnosząc się do zjawiska migracji w Holandii (którego wizerunek jest bezsprzecznie zdominowany przez analizowane procesy dotyczące napływu oraz polityki integracyjnej realizowanej wobec migrantów z Turcji, Surinamu i Maroka) nie sposób pominąć zachodzących od 2004 roku zmian spowodowanych poszerzeniem granic Unii Europejskiej o kraje Europy Środkowej i Wschodniej. To odmienna jakość analizowanego zjawiska, nie tylko pod względem kulturowym, społecznym, ale również socjoekonomicznym. W szczególny sposób należy przyrzeć się w tym kontekście specyfice polskich migrantów, ich funkcjonowaniu w Holandii oraz opiniom rdzennej ludności na ich temat.

Z raportu Instytutu Służb Społecznych wynika, że opinia Holendrów na temat Polaków oscyluje między oceną neutralną a pozytywną [Wizerunek..., 2012]. Holendrzy postrzegają Polaków niemal na równi z Niemcami jako osoby mogące korzystać ze swobody zatrudnienia na unijnym rynku pracy. Należy jednak podkreślić, że na wizerunek Polaka składają się takie cechy, jak niskie kwalifikacje zawodowe, sezonowy charakter pracy, która sprowadza się do zgromadzenia środków finansowych oraz powrotu do Polski. Ten obraz potwierdzają badania Monique Kremer, zgodnie z którymi słabo wykształceni, posiadający niskie kwalifikacje migranci z Polski nie są zainteresowani korzystaniem z dobrodziejstw holenderskiego państwa opiekuńczego, w przeciwieństwie do dobrze wykształconych obywateli państw Europy Zachodniej. Polaków w Holandii interesuje przede wszystkim praca zarobkowa, niekoniecznie związana z wysokim poziomem kwalifikacji [Kremer, 2015].

W przywołanych wyżej badaniach Instytutu stwierdza się, że niemal połowa badanych (40%) zwraca także uwagę na „europejskość” Polaków (kultura bycia, pracowitość, zdolność do integracji), co jest czynnikiem ułatwiającym funkcjonowanie w społeczeństwie, odróżniającym ich od migrantów wywodzących się z innych obszarów kulturowych. Taki sam odsetek badanych jest zdania, że Polacy nie są w szczególnym stopniu źródłem problemów, czy wzrostu przestępczości.

Należy zarazem podkreślić, że w świetle badań Instytutu Służb Społecznych co piąty badany (20%) uważa, że cechy Polaków stoją w sprzeczności z wspomnianym wyżej modelem pozytywnym. Co istotne, w świetle badań co trzeci respondent postrzega Polaków jako osoby popadające w konflikt z prawem. Są to jednak o wiele niższe wartości niż w przypadku ogólnej opinii na temat migrantów z Europy Wschodniej. Zgodnie z nimi niemal połowa Holendrów uważa, że są oni źródłem problemów z prawem jako osoby pracujące za niższe stawki odbierają pracę rdzennym Holendrom. Również ponad połowa z badanych uważa, że migranci z Europy Wschodniej to źródło problemów aniżeli korzyści dla społeczeństwa holenderskiego. Tę grupę migrantów postrzega się także jako osoby nadużywające uprawnień socjalnych [Bos-Karczewska, 2014]. W świetle przytoczonych danych można stwierdzić, że w niepełnym wymiarze odzwierciedlają one specyfikę polskiej migracji (wymiar przede wszystkim ekonomiczny, krótkoterminowy, zorientowany na powrót do kraju, ewentualne funkcjonowanie równoległe w dwóch przestrzeniach socjokulturowych, przy ograniczonym

zainteresowaniu integracją ze społeczeństwem holenderskim). Nie stanowią oni problemu dla polityki migracyjnej w takiej skali, jak przeciętny przybysz z innych tak zwanych nowych krajów Unii Europejskiej.

Poszukując przyczyn negatywnej opinii na temat analizowanej grupy należy podkreślić, że niebagatelną rolę odgrywają w tym procesie media. Bazują one na typowych cechach polskiego migranta (niskie kwalifikacje, wykonywanie prostych prac fizycznych, pochodzenie ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, preferowanie tymczasowego, sezonowego modelu pracy z czym wiąże się niechęć do działań o charakterze integracyjnym, do inkluzji społecznej). W tym modelu pobytu Polaków w Holandii należy upatrywać źródeł negatywnych stereotypów [Bos-Karczewska, 2014].

Wspomniany wyżej dominujący model polskiego migranta jest także okazją do zjawisk patologicznych, których dopuszczają się zwłaszcza nieuczciwi pracodawcy holenderscy. W świetle badań porównawczych prowadzonych w Niemczech, Irlandii Wielkiej Brytanii i Holandii wynika, że właśnie w ostatnim z wymienionych krajów skala praktyk dyskryminacyjnych wobec polskich migrantów jest największa [McGinnity, Gijsberts, 2016]. Również z treści raportu Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) wynika, że Polacy w Holandii są grupą szczególnie narażoną na praktyki dyskryminacyjne. Dotyczy to sytuacji na rynku pracy (inne traktowanie przez pracodawcę w porównaniu z pracownikami zatrudnionymi na stałe). Problemem jest także sytuacja mieszkaniowa, gdyż pracownicy tymczasowi są kwaterowani w budynkach o bardzo niskim standardzie. To dopełnia obrazu tymczasowości zarobkowej migracji Polaków do Holandii, stanowiącej okazję do naruszania norm kulturowych, społecznych, a nawet prawnych.

W przywołanym raporcie zwrócono również uwagę, że zarówno politycy, jak i media przedstawiają migrantów jako zagrożenie, przypisując im wzrost przestępczości czy nadużywanie substancji psychoaktywnych. Autorzy opracowania przypominają, że w 2011 roku członkowie holenderskiej Partii Wolności proponowali deportację niepracujących migrantów z Europy Środkowej i Wschodniej. Takie działania przyczyniają się do tworzenia i wzmacniania negatywnych stereotypów, zwiększają izolację społeczną oraz ograniczają możliwości integracji [ECRI..., 2013].

Źródeł negatywnego nastawienia wobec migrantów z Europy Wschodniej należy także poszukiwać w opisanych wyżej nie zawsze skutecznych działaniach integracyjnych na rzecz środowisk migranckich pochodze-

nia tureckiego czy marokańskiego. Stały się one przyczyną nacechowanego negatywnym stereotypem postrzegania fali migrantów z Europy Wschodniej. Działająca aktywnie na rzecz holenderskiej Polonii Małgorzata Bos-Karczewska dodaje, że władze holenderskie zbagatelizowały sytuację poszerzenia granic Unii, co spowodowało, że holenderscy decydenci byli nieprzygotowani na zmiany w strukturze ludności napływowej, dając pole dla czynników dezorganizujących. To kolejny powód, który można uznać za przyczynę budowania niesprzyjającego klimatu wokół migrantów z Europy Wschodniej (w tym z Polski) przejawiającego się między innymi w aktach dyskryminacji [Bos-Karczewska, 2014]. Zgodnie z przeanalizowanymi prawidłowościami należy stwierdzić, że działania edukacyjne oraz socjalne powinny w tym zakresie przyczyniać się do minimalizacji negatywnych zjawisk, między innymi poprzez kształtowanie świadomości prawnej oraz zdobywanie i poszerzanie kompetencji kulturowych minimalizujących ryzyko zjawisk patologicznych. Osobnym wyzwaniem są dzieci wywodzące się z cechującego się tymczasowością środowiska migranckiego. Model edukacyjnego oporu, bliski opisanemu przez P. Willisa może prowadzić do socjokulturowej ekskluzji oraz zawieszenia pomiędzy rdzenną a migrancką kulturą. Wiara w brak możliwości awansu społecznego może również skutkować podobnymi prawidłowościami, które charakteryzują inne marginalizowane grupy migrantów.

Pomimo wskazanej wyżej krytycznej perspektywy postrzegania rodaków migrujących do Holandii da się zauważyć także istotne działania, które mogą służyć przewartościowaniu dominującego modelu percepcji. Doskonałego oglądu relacji polsko-holenderskich dokonali Wim Willens oraz Hanneke Verbeek, którzy postawili sobie za cel uświadomienie odbiorcom pracy, że pod hasłem „Polacy w Holandii” kryją się nie tylko przyjeżdżający sezonowo rodacy, ale także pochodzący z Polski Żydzi, żołnierze walczący w czasie II wojny światowej z niemieckim okupantem, górnicy pracujący w kopalniach Limburgii, czy polscy migranci z okresu stanu wojennego [Willems, Verbeek, 2012]. To obraz ludzi wędrujących do Niderlandów w poszukiwaniu lepszego jutra, dążących do integracji, ciężko pracujących na miejsce w społeczeństwie, na sukces i awans zawodowy. Takie opracowania stanowią znakomitą przeciwwagę dla kreowanego w mediach oraz opinii publicznej niezbyt korzystnego obrazu polskich migrantów.

Wnioski

Na podstawie powyższych przykładów można wnioskować, że holenderska polityka migracyjna przeszła drogę od pozbawionego wątków edukacyjnych modelu socjalnego tworzonego z myślą o *gastarbeiterach* do koncepcji opartej na „dobrym”, „aktywnym” wreszcie „wspólnym” obywatelstwie członków grup migranckich tworzących wielokulturową rzeczywistość społeczną. Problemów w realizacji projektów na rzecz integracji migrantów dopatruje się w rozbieżnościach między postrzeganiem założeń (opracowanych z perspektywy makrosystemowej) a tego, jak są one wdrażane w życie na poziomie środowisk lokalnych [Poppelaars, Scholten, 2008: 336].

Istotnym czynnikiem jest w tym wymiarze opcja polityczna decydentów na poziomie lokalnym, gdyż jest to czynnik rzutujący na różnice w interpretacji i ocenach sukcesów oraz porażek realizowanych działań. Stwierdza się, że przedstawiciele różnych opcji skupiają się na wygłaszaniu przeciwstawnych poglądów a nie na wspólnym poszukiwaniu skutecznych rozwiązań, co przypomina sytuację z budowaniem biblijnej wieży Babel [Poppelaars, Scholten, 2008: 337]. Uwzględniając aktualną strukturę socjodemograficzną środowisk migranckich należy stwierdzić, że użyte porównanie jest w pełni zasadne.

Pomimo krytycznych opinii należy wskazać szereg pozytywnych inicjatyw, takich jak wspomniani „ojcowie z sąsiedztwa”. Model wykorzystujący kapitał społeczności lokalnej, poczucie więzi jej członków realizowany przy minimalnym wsparciu służb społecznych jest przykładem działań inkluzyjnych chroniących przed wykluczeniem i marginalizacją społeczną.

BIBLIOGRAFIA

- Bos-Karczeńska M., (2014), *Sytuacja polskiej migracji zarobkowej w Holandii a polityka państwa – nowe wyzwania*, https://polonia.nl/wp-content/uploads/2014/07/Polska-migracja-zarobkowa-w-Holandii-M.-Bos-Karczeńska-_Senat-RP-2014-3-18.pdf [21.10.2016]
- Bucerius S., (2014), *Unwanted. Muslim immigrants, dignity, and drug dealing*, New York
- Burke J., (2004), *The murder that shattered Holland's liberal dream*, <https://www.theguardian.com/world/2004/nov/07/terrorism.religion> [03.07.2016]
- ECRI Report on the Netherlands, (2012), Council of Europe, Strasbourg <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/netherlands/NLD-CbC-IV-2013-039-ENG.pdf> [19.10.2016]
- Ellen I. G., Turner M. A., (1997) *Does neighbourhood matter? Assessing recent evidence*, „Housing Policy Debate”, t. 8(4)

- Entzinger H., (2003), *The rise and fall of multiculturalism: The case of the Netherlands*, (w:) C. Joppke C., Morawska E. (red.), *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states*, London
- Evans-Pritchard A., Clements J., (2016), *Fortuyn killed 'to protect Muslims'*, <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/netherlands/1425944/Fortuyn-killed-to-protect-Muslims.html> [07.07.2016]
- Favell A., (1998), *Philosophies of integration. Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*, Palgrave
- Goldberg M., Messing J., (2016), *Grassroots and Government Initiatives in the Community of Slotervaart/Overtoomse Veld*, <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/16-grassroots-and-government-initiatives-in-the-community-of-slotervaart-overtoomse-veld> [24.05.2016]
- Junger-Tas J. i in., (2012), *The Many Faces of Youth Crime. Contrasting Theoretical Perspectives on Juvenile Delinquency across Countries and Cultures*, New York – Doordecht – Heidelberg – London
- Kremer M., (2015), *Earned citizenship: labour migrants' views on the welfare state*. „Journal of Social Policy”, t. 45(3)
- Lewis O., (2011), *Dzieci Sancheza. Autobiografia rodziny meksykańskiej*, Warszawa
- Łotocki Ł., (2009), *Integracja i dyskryminacja – krajobraz 2009*, Warszawa
- McGinnity F., Gijsberts M., (2016), *A threat in the air? Perceptions of group discrimination in the first years after migration: Comparing Polish Migrants in Germany, the Netherlands, the UK and Ireland*. „Ethnicities”, t. 16(2)
- Oxoby R., (2009), *Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital*. „International Journal of Social Economics”, t. 36(12)
- Paulle B., (2005), *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: an ethnographic comparison of two schools*, Amsterdam
- Poppelaars C., Scholten P., (2008), *Two Worlds Apart. The Divergence of National and Local Immigrant Integration Policies in the Netherlands*, „Administration & Society”, t. 40(4)
- Rath J., (2001), *Research on immigrant ethnic minorities in the Netherlands*, w: Ratcliffe P. (red.), *The politics of social science research. Race, ethnicity and social change*, New York
- Sampson J. R., Morenoff J. D., Gannon-Rowley T., (2002), *Assessing 'neighbourhood effects': social processes and new directions in research*, „Annual Review of Sociology”, t. 28
- Silke A., (2008), *Holy Warriors. Exploring the Psychological Processes of Jihadi Radicalization*, „European Journal of Criminology”, t. 5(1)
- Smets P., den Uyl M., (2008), *The Complex Role of Ethnicity in Urban Mixing: A Study of Two Deprived Neighbourhoods in Amsterdam*, „Urban Studies”, t. 45(7)
- Sniderman P. M., Carmines E. G., Layman C. G., Carter M., (1996), *Beyond race: social justice as a race neutral idea*, „American Journal of Political Science”, t. 40(3)
- Wacquant L., (1996), *The rise of advanced marginality: notes on its nature and implications*, „Acta Sociologica”, t. 39
- Willems W., Verbeek H. (red.), (2012), *Honderd jaar heimwee. De geschiedenis van Polen in Nederland*, Amsterdam

Wilson W. J., (1987), *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*, Chicago

Wizerunek Polski i Polaków w Holandii, (2012), Warszawa, <http://www.isp.org.pl/uploads/filemanager/Gwnewnioskizbadania-WizerunekPolskiiPolakwwHolandiiPL1.pdf> [21.11.2016]

SUMMARY

Migrants in European Union. Determinants and methods of integration – sample of the Netherlands

Migration policy of the European Union countries underwent significant changes over the past decades. They are particularly interesting in the case of „old“ EU countries, where the migrants movement is an effect of the colonial past and the demand for labour force. There're analysed three essential key stages of migration policy (guest workers, multi-cultural and citizenship approach). Netherlands was the reference point, because of its colonial past, the specificity of migrant diasporas structure and problems. There're described sociocultural conditions and examples of action projects realised in the context of social exclusion and marginalisation and also critical opinions. Special attention was paid to changes in patterning, effects of migration that took place in recent years as well as prevention projects based on local communities.

KEYWORDS: migration policy, social exclusion, marginalization, social prevention, the Netherlands.

EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: emiliazylkiewicz@wp.pl

Europejska polityka edukacyjna wobec szkolnictwa wyższego

Wstęp

Polityka edukacyjna odgrywa kluczową rolę w zakresie stwarzania warunków, wyznaczania koncepcji i kierunków rozwoju systemów i sposobów edukacji. Przez politykę edukacyjną rozumiem plan działania instytucji ówczesnej Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego. Plan ten ma na celu oddziaływanie na bieżące i przyszłe decyzje oraz działania państw członkowskich w zakresie edukacji, a szczególnie szkolnictwa wyższego [Thieme, 2009: 45]. Celem artykułu jest wyodrębnienie znaczących okresów w polityce edukacyjnej Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej oraz ukazanie roli i miejsca edukacji w procesie integracji w Europie. Na podstawie analizy dokumentów prawno-politycznych Wspólnoty i Unii Europejskiej wyróżniłam trzy etapy realizacji polityki edukacyjnej, w tym wobec szkolnictwa wyższego: okres nikłego zainteresowania edukacją, pozbawionego polityki wobec szkolnictwa wyższego, okres wstępnego myślenia o polityce edukacyjnej, w tym wobec szkolnictwa wyższego, okres odrębnego i specyficznego myślenia o polityce edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego.

Pierwszy etap – nikłe zainteresowanie edukacją, pozbawione polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego

Wyodrębniony pierwszy etap polityki edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej charakteryzuje się instrumentalnym podejściem do edukacji i przejawia się

nadrzędnością rozwoju gospodarczego nad edukacją. Okres ten trwał od momentu podpisania Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Węgla i Stali w roku 1951 do początku lat siedemdziesiątych XX wieku. W tym czasie działania Wspólnoty koncentrowały się w głównej mierze na dynamizowaniu rozwoju gospodarczego, zwiększaniu poziomu zatrudnienia oraz podnoszeniu jakości życia obywateli państw członkowskich. W zapisach traktatów pojawiają się zdawkowe odniesienia wskazujące na związek rozwoju gospodarczego z edukacją. W Traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Węgla i Stali w artykule 23, znalazło się odwołanie, które wskazuje na instrumentalne podejście do edukacji, rozpatrywanej w formie „przeszkoleń zawodowych dla pracowników mających zmienić zatrudnienie”. Potwierdzenie instrumentalnego rozumienia edukacji umiejscowione zostało w artykule 56, w którym mowa o finansowaniu „przekwalifikowania pracowników zmuszonych do zmiany zawodu”.

Natomiast w Traktatach Rzymskich z 1957 roku, a dokładniej w Traktacie Ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą, za główny cel obrano „stałą poprawę warunków życia i pracy swoich narodów”, sprowadzając myślenie o edukacji do szkoleń i doskonalenia zawodowego. W dokumencie tym znalazły się zalecenie wobec edukacji, które dotyczyły

wprowadzenia w życie wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego, która przyczynić się może do harmonijnego rozwoju zarówno gospodarki wewnętrznej poszczególnych Państw Członkowskich, jak i wspólnego rynku [art. 128].

Pozostając nadal przy analizowaniu Traktatów Rzymskich, drugi ich element, Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Energii Atomowej, w kwestii edukacji odnosił się do rozwoju badań wspierających postęp w energetyce jądrowej. Sektor edukacji postrzegano w sposób marginalny. Fragmentaryczne odniesienia dotyczyły w zdecydowanej większości szkolenia zawodowego, które miało odegrać instrumentalną rolę wobec rozwoju gospodarczego.

Podczas trwania pierwszego okresu, w myśleniu politycznym nie nadano edukacji strategicznego znaczenia, ponieważ nie była ona sferą bezpośrednio związaną z budowaną konkurencyjnością gospodarczą Wspólnoty. Sferę edukacji pozostawiono w odpowiedzialności poszczególnych krajów członkowskich, traktując ją jako element budowanej suwerenności. Ponadto do

początku lat siedemdziesiątych nie ma zbyt wielu śladów wskazujących na zainteresowanie Wspólnoty szkolnictwem wyższym.

Drugi etap – wstępne myślenie o polityce edukacyjnej, w tym wobec szkolnictwa wyższego

Okres ten rozpoczął się w roku 1971, w momencie pierwszego spotkania ministrów edukacji w ramach instytucji Wspólnoty Europejskiej w Brukseli i podjęcia decyzji o współpracy w dziedzinie edukacji. Od tej chwili Komisja Europejska rozpoczęła wzmoczoną pracę nad myśleniem o edukacji, między innymi powołując jeszcze w tym samym roku tzw. grupę nauczania i edukacji (ang. *The Teaching and Education Group*) oraz tworząc w 1973 roku odrębny Resort Edukacji, w Dyrekcji Generalnej, który był odpowiedzialny za badania i naukę.

W kolejnych latach praca nad polityką edukacyjną ulegała intensyfikacji. W roku 1976 ministrowie przyjęli program działania w dziedzinie edukacji, stanowiący pierwszą wiążącą podstawę prawną, do momentu wejścia w życie Traktatu z Maastricht. Program ten został formalnie przyjęty przez Komisję w postaci rezolucji [*Resolution...*, 1976], w której obok takich celów, jak: polepszenie wyposażenia dla kształcenia i szkolenia obywateli i dzieci obywateli innych państw członkowskich oraz krajów trzecich, promocji bliższej współpracy w ramach systemów edukacji w Europie czy osiągnięcia równych praw w dostępie do wszystkich form edukacji, wskazany został po raz pierwszy cel z zakresu szkolnictwa wyższego, który dotyczył współpracy w tym obszarze. Cel ten rozpatrywany był wielokierunkowo, od wzrostu wzajemnych kontaktów niezależnych instytucji szkolnictwa wyższego w państwach członkowskich, poprzez wsparcie zagranicznych wyjazdów dydaktycznych, administracyjnych, badawczych i mobilności studentów, w kierunku zwiększenia rozpoznawalności i uznawalności okresów studiów, zrealizowanych w instytucjach pozostałych państw członkowskich. Skutkiem wdrożenia Rezolucji okazało się powołanie edukacyjnych sieci transnarodowych oraz powstanie nowych programów w obrębie krajowych systemów edukacyjnych.

Powyższe założenia, chociaż odpowiadające na ówczesne potrzeby społeczne, okazały się jedynie deklaracją ze względu na brak prawnych podstaw, które były sformułowane w postaci na przykład traktatu. W konse-

kwencji doprowadziło to do paraliżu wzajemnej współpracy państw członkowskich, w dziedzinie edukacji w latach 1978–1980. Kryzys we Wspólnocie Europejskiej przejawiał się między innymi w niskim poziomie zatrudnienia, szczególnie młodych ludzi, czego konsekwencją było skoncentrowanie działań politycznych wokół rozwoju ekonomicznego i społecznego. Namacalny dowód konsolidowania działań Komisji stanowił fakt połączenia wielu resortów w jedną Dyрекcję Generalną do spraw Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Edukacji.

Znaczące wydarzenia w obszarze edukacji w Europie miały miejsce w drugiej połowie lat osiemdziesiątych. Przybrały one formę uruchamiania kolejnych programów działań w dziedzinie edukacji, kształcenia i szkolenia. Comett¹ był pierwszym, a następnie pojawiły się Erasmus, PETRA, Młodzież dla Europy, Lingua, Eurotecnet, FORCE, ESPRIT, Eureka² i wiele innych. Wprowadzenie różnorodnych programów działań miało fundamen-

¹ Comett jest światowym liderem w zakresie wspierania szkoleń i edukacji związanej z naukami o środowisku. Więcej na: <http://www.comet.ucar.edu> [12.07.2016].

² • **Erasmus** to program dla uczelni, studentów i pracowników, który powstał w 1987 roku. Wspiera międzynarodową współpracę szkół wyższych, umożliwia wyjazdy studentów za granicę na część studiów i praktykę, promuje mobilność pracowników uczelni, stwarza uczelniom liczne możliwości udziału w projektach wraz z partnerami zagranicznymi. więcej na: <http://www.erasmus.org.pl> [12.07.2016]. • Program **PETRA** jest programem działań na rzecz kształcenia zawodowego młodych ludzi oraz ich przygotowanie do dorosłego i zawodowego życia. Więcej na: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en [12.07.2016]. • **Młodzież dla Europy** był programem przewidzianym na lata 1995–1999, jego kontynuację w latach 1999–2006 stanowił Program Młodzież, natomiast w latach 2007–2013 Program Młodzież w Działaniu. W ramach Programów istniała możliwość zrealizowania przez młodych ludzi własnych programów, do których celów należały m.in. integracja, przeciwdziałanie dyskryminacji czy budowanie świadomości europejskiej. • Program **Lingua** stanowił część Programu Socrates I w latach 1994–1999 oraz Socrates II w latach 2000–2006. Od 2007 roku został włączony do Programu Uczenia się przez Całe Życie. Program dotyczy promocji i doskonalenia w zakresie nauki języków obcych wśród uczniów i nauczycieli szkół średnich, jak również migrujących obywateli Unii Europejskiej, pracujących na jej terenie. • Program **Eurtecnet** posiadał dwie fazy, pierwszą, w latach 1985–1988 oraz drugą w okresie 1990–1994. Wśród podstawowych celów projektów wymieniano korzystanie z możliwości oferowanych przez nowe technologie oraz promocję innowacji w szkoleniu zawodowym, z uwzględnieniem zmian zachodzących w wyniku rozwoju technologii. • Działania w Programie **FORCE** były skoncentrowane na wspieraniu i uzupełnianiu założeń politycznych i realizowanych działań w zakresie ustawicznego kształcenia zawodowego w państwach członkowskich. Program realizowany był w latach 1991–1994. • **Europejski Program Strategiczny w Dziedzinie Badań Technologii** był jednym z pierwszych programów badawczo-rozwojowych Wspólnot Europejskich. Program realizowany był w trzech edycjach w latach 1984–1994. • Program **Eureka** powołany został w celu wspierania międzynarodowej współpracy w badaniach i rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu innowacyjności. Więcej na: <http://www.eurekanetwork.org> [12.07.2016].

talne znaczenie ze względu na zmianę perspektywy w polityce edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej. Przede wszystkim zaczęto proponować konkretne działania praktyczne, a nie głównie formułować teoretyczne zalecenia i sugestie. Tym samym rozpoczął się okres zainteresowania nie tylko rozwojem ekonomicznym w Europie, ale również doskonaleniem indywidualnych kompetencji i umiejętności człowieka. Skłaniano się w kierunku prowadzenia polityki skierowanej na podmiot, rezygnując z nadmiernej instrumentalizacji działań edukacyjnych.

W 1985 roku zatwierdzony został raport *On a People's Europe* [1985], który proklamował wznowienie dialogu międzyludzkiego oraz dostrzeżenie roli kultury i edukacji w życiu społecznym. Coraz większą uwagę przedstawiciele Wspólnoty Europejskiej kierowali wobec kwestii edukacji, wraz ze śladowymi odniesieniami do polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego. Jednolity Akt Europejski, który wszedł w życie w 1987 roku, poza regulacjami dotyczącymi rynku wewnętrznego oraz modyfikacji uprawnień poszczególnych organów Wspólnoty „stworzył [...] początek aktywnej polityki kształcenia ogólnego i zawodowego” [Tourdanov, 2006: 61] wskazując na znaczenie zasobów ludzkich w rozwoju ekonomicznym i zwiększaniu spójności społecznej. Na podstawie możliwości szerokiej interpretacji 128 artykułu Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Węgla i Stali, Trybunał Sprawiedliwości włączył szkolnictwo wyższe w 1985 roku do postanowień Traktatu, zwiększając kompetencje Komisji w tym zakresie [European Commission, *The history...*, 2006: 25–26, tłum. E.Ż.-P.]. Odtąd, już nie tylko społeczna rola edukacji w ogóle, czy szkolnictwa zawodowego miała znaczenie wobec rozwoju ekonomicznego i wzmacniania spójności społecznej, ale szkolnictwo wyższe zostało zauważone w kontekście dążenia do rozwoju jednostki ludzkiej, w kierunku zwiększenia szans na jej zatrudnialność. Myśląc o szkolnictwie wyższym, zaczęto podejmować działania między innymi na rzecz: równości szans w dostępie do edukacji; zwiększenia poziomu mobilności wśród nauczycieli i studentów; wypracowania reguł umożliwiających porównywalność dyplomów i okresów zrealizowanych studiów w innych jednostkach akademickich w formie punktów ECTS³.

³ ECTS (ang. *European Credit Transfer and Accumulation System*) był pilotażowym projektem w ramach Programu Erasmus, ustanowionym w celu umożliwienia porównywania i uznawania okresów studiów zrealizowanych w trakcie zagranicznej mobilności edukacyjnej.

Lata dziewięćdziesiąte sprzyjały stopniowemu precyzowaniu polityki europejskiej wobec edukacji, w kierunku zwiększenia roli szkolnictwa wyższego. Nie bez znaczenia pozostawał fakt postępującego rozwoju globalizacji, jak również dostrzeżenie potrzeby budowania gospodarki opartej na wiedzy w Europie. Znamiennym momentem był rok 1993, w którym wszedł w życie Traktat z Maastricht. Po raz pierwszy obszary edukacji i kultury zostały wyodrębnione jako dziedziny polityki Unii Europejskiej z własną podstawą prawną. Uszczegóławiając, w artykule 126 znajdujemy zapis, że

Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową [art. 126.1].

Wobec powyższego artykułu, sformułowany został zestaw działań, umożliwiających jego realizację, m.in. poprzez: nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich; sprzyjanie mobilności; akademickie uznawanie dyplomów i okresów studiów czy promowanie współpracy instytucjonalnej [art. 126.2]. Wymienione działania mogły być realizowane za pomocą wspólnotowych programów współpracy zaplanowanych na lata 1995–2000, między innymi Socrates, Leonardo da Vinci oraz Program Młodzież⁴. Od tego momentu Parlament Europejski, obok Rady Europejskiej, stał się współdecydentem w kwestii edukacji w Europie. Wydarzenie to przyczyniło się do wzrostu demokratyzacji oraz sprzyjało dyskusjom i negocjacjom obu instytucji, związanych ze strategiami wyznaczanymi w obszarze edukacji w Europie, jak również ze sposobami ich finansowania.

⁴ • Program **SOCRATES** konstituowało sześć podprogramów, z których niektóre istniały już wcześniej, jako niezależne akcje i działania w ramach Wspólnoty Europejskiej. Do podprogramów tych należą: Comenius (dotyczy współpracy szkolnej), Erasmus (szkolnictwo wyższe), Grundvig (kształcenie osób dorosłych), Minerva (kształcenie z zastosowaniem technik informatycznych, w tym kształcenie na odległość), Lingua (nauka języków obcych), Arion (wizyty studyjne kadry zarządzającej oświatą). • Głównym celem Programu **Leonardo da Vinci** była promocja i poprawa systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w państwach członkowskich Unii Europejskiej, krajach EFTA i Europie Środkowo-Wschodniej. • Cel Programu **Młodzież** to umożliwianie spotkań i wymiany młodzieży wszystkich krajów członkowskich celem ich europejskiej współpracy i promowanie międzykulturowej wiedzy i umiejętności u młodych ludzi. Program Młodzież ma charakter dodatkowy, spójnie zintegrowany z innymi programami, które mają komponenty wymiany młodzieży.

W latach dziewięćdziesiątych pojawiła się nowa inicjatywa Komisji Europejskiej w zakresie edukacji, w postaci opublikowania dwóch *Białych Ksiąg*. Pierwsza, *Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie. Wyzwania i sposoby ich realizacji w XXI wieku* z 1993 roku, promowała rozwój indywidualny i kładła stosunkowo duży nacisk na intensywny wzrost zatrudnienia oraz konkurencyjność. Wzrost ten mógł zostać osiągnięty poprzez systemy edukacji i szkoleń, które miały do odegrania znaczącą rolę w budowaniu innowacyjnego modelu gospodarki Unii Europejskiej, opartego na wiedzy o nowych technologiach.

W niniejszej Białej Księdze, która może być najbardziej wpływowym ogólnym dokumentem politycznym kiedykolwiek przez Komisję opublikowanym, przedstawiono kilka bardzo nowatorskich pomysłów, wszystkie z silnym odniesieniem do roli edukacji i szkolenia dla wzrostu, konkurencyjności i zatrudnienia [Hinge, 2003: 8, tłum. E.Ż.-P.].

Druga, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, uchwalona w 1995 roku, stanowiła potwierdzenie o konieczności i potrzebach zmian w dotychczas prowadzonej polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Wskazano, że systemy edukacji i szkoleń muszą sprostać nowym wyzwaniom, do których należą: internacjonalizacja, społeczeństwo informacyjne oraz rozwój naukowego i technologicznego świata. W uczeniu się przez całe życie oraz w elastycznym nabywaniu i modyfikowaniu umiejętności upatrywano narzędzia w nadążaniu edukacji za dziejącymi się zmianami, szczególnie w przestrzeni gospodarczej oraz stworzeniu uczącego się społeczeństwa, warunkującego postęp społeczny. W głównej mierze na podstawie tego dokumentu i ówczesnych działań Komisji, rok 1996, został ogłoszony Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie. Celem podjętych działań było tworzenie europejskiego obszaru kształcenia i szkolenia poprzez uświadomienie znaczenia kształcenia ustawicznego wśród społeczeństwa oraz polepszenie współpracy pomiędzy sektorem szkoleń, edukacji oraz przedsiębiorstwami. Skutki powziętych działań można obserwować w kształceniu dorosłych, które przestało być traktowane jedynie hasłowo, a przybrało formę konkretnych działań, głównie w przestrzeni szkolnictwa wyższego, w których upatrywano możliwość wzrostu gospodarczego.

Lata dziewięćdziesiąte w dużym stopniu charakteryzowało powiązanie polityki edukacyjnej z rozwojem gospodarczym, w tym zatrudnieniem, konkurencyjnością i wzrostem. Może to świadczyć o dostrzeżeniu zależno-

ści pomiędzy poziomem wiedzy i umiejętności obywateli, a kondycją społeczeństwa, niemniej jednak edukacja nadal traktowana była w sposób instrumentalny, jako narzędzie umożliwiający i przyczyniający się do zwiększenia wzrostu gospodarczego.

Trzeci etap – odrębne i specyficzne myślenie o polityce edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego

Etap ten rozpoczął się wraz z końcem lat dziewięćdziesiątych Komisja Europejska zwróciła uwagę na fakt, że kwestia szkolnictwa wyższego nigdy nie zajmowała tak wysokiego miejsca w programach politycznych europejskich rządów. Z potrzeby ustanowienia bardziej kompletnej, kompetentnej i szerszej Europy, przede wszystkim poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego, ministrowie edukacji podpisali w 1999 roku Deklarację Bolońską, dotyczącą szkolnictwa wyższego w Europie.

Finalne pojawienie się Deklaracji i rozpoczęcie Procesu Bolońskiego były konsekwencją wcześniejszych działań i dokumentów, w których przedstawiano cele i kierunki myślenia wobec środowiska akademickiego w Europie. Wprawdzie dokumenty te nie powstały w ramach instytucji Unii Europejskiej, ale ze względu na ich kluczowe znaczenie związane z kontynuacją myślenia o szkolnictwie wyższym w Europie w Deklaracji Bolońskiej, wymagają przynajmniej skrótowego omówienia.

Do wspomnianych dokumentów należy między innymi Karta Bolońska (łac. *Magna Charta Universitatum*) podpisana w 1988 roku przez środowisko rektorów, w której stwierdzili, że „uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur” [*Magna...*, 1988, tłum. E.Ż.-P.]. Ponadto, uwydatniona została potrzeba autonomii uniwersytetów wobec jakichkolwiek oddziaływań politycznych oraz kompatybilność działań naukowych i dydaktycznych, dzięki którym nauczanie jest adekwatne wobec zmieniających się potrzeb i wymagań społecznych, zmierzając w kierunku postępu naukowego.

UNESCO i Rada Europy zogniskowały swe działania wokół ujednolicenia zasad oceniania kwalifikacji, warunków dostępu do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego oraz uznawalności kwalifikacji uzyskanych podczas studiowania na innych uniwersytetach.

Kolejny dokument, poprzedzający Deklarację Bolońską, stanowiła Deklaracja Sorbońska z 1998 roku, podpisana przez ministrów z Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch, w której zwrócono uwagę na centralną rolę uniwersytetów w kulturalnym rozwoju Europy. Podkreślono również, że otwarty obszar europejskiego szkolnictwa wyższego niesie za sobą bogactwo pozytywnych perspektyw, respektując nasze zróżnicowanie, natomiast wymaga ciągłych wysiłków na rzecz usuwania barier i stworzenia ram dla nauczania i uczenia się, które zwiększą mobilność i zacieśnią współpracę [Sorbone..., 1998, tłum. E.Ż.-P.]. Zwrócono również uwagę, że współpraca, mobilność studentów i wykładowców oraz porównywalność w kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego będzie ułatwiona przy dwustopniowym systemie kształcenia, podziale na semestry i przy zastosowaniu punktów ECTS.

Celem finalnie podpisanej w 1999 roku Deklaracji Bolońskiej było zwiększenie kompatybilności i porównywalności systemów szkolnictwa wyższego w przestrzeni tworzonego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW/EHEA). Przyjęto, że realizację wyznaczonego celu można będzie osiągnąć za pomocą następujących celów częściowych, narzędzi i działań: przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również przez wdrożenie Suplementu do Dyplomu; obowiązywanie dwóch głównych cykli kształcenia – studia I stopnia (licencjackie/inżynierskie) i studia II stopnia (magisterskie); ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych ECTS w celu zwiększenia mobilności studentów; promowanie tejże mobilności; promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości oraz promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym [Deklaracja..., 1999]. Ministrowie edukacji podpisujący Deklarację zobowiązali się do osiągnięcia powyższych celów „w ramach [...] kompetencji instytucjonalnych i przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomii uczelni” [Deklaracja..., 1999].

Bilanse stopnia osiągnięcia celów określonych w Deklaracji Bolońskiej i realizowanych w Procesie Bolońskim podlegały regularnym analizom w ramach konferencji ministrów edukacji. Podczas konferencji w Pradze w 2001

roku, ministrowie z entuzjazmem odnieśli się do podjętych przez uczelnie w Europie działań realizujących cele Deklaracji Bolońskiej. Ponadto, podtrzymali stanowisko woli stworzenia EOSW do 2010 roku. Dodatkowym elementem było zwrócenie uwagi na kwestie uczenia się przez całe życie oraz udziału uczelni i studentów jako „kompetentnych, aktywnych i konstruktywnych partnerów w tworzeniu i kształtowaniu EOSW” [W kierunku..., 2005: 3]. Mogło mieć to związek z kluczowymi działaniami podejmowanymi w kwestii edukacji i ujednolicania polityki edukacyjnej, poprzez przyjęcie *A Memorandum on Lifelong Learning* [2000], dotyczącego uczenia się przez całe życie oraz ustalenie (wraz z Radą Europy) roku 2001, Europejskim Rokiem Języków czy przyjęcie *Białej Księgi dotyczącej Młodzieży* [European Commission White Paper..., 2001].

Podczas kolejnego spotkania ministrów do spraw szkolnictwa wyższego w Berlinie, w 2003 roku, podkreślono wagę powiązania badań z sektorem szkolnictwa wyższego oraz konieczność podjęcia wyťažonych prac w celu podnoszenia i zapewnienia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Włączono również studia doktoranckie, jako trzeci cykl kształcenia w Procesie Bolońskim i wezwano do zwiększenia poziomu mobilności na tym etapie studiów. Ministrowie zwrócili się z sugestią „zwiększenia roli badań i ściślejszego powiązania ich z postępem technicznym, zmianami społecznymi i kulturowymi oraz potrzebami społeczeństwa” [Realizacja..., 2003: 7]. Podczas spotkania ministrowie powołali grupę wdrożeniową, która miała na celu ocenę dotychczasowego postępu prac przewidzianych w Procesie Bolońskim, w połowie okresu zaplanowanej realizacji.

W momencie dokonywania oceny średniookresowej w 2005 roku, w postępach w realizacji celów Deklaracji Bolońskiej, ministrowie z zadowoleniem odnieśli się do poziomu zaawansowania prac w trzech priorytetach: systemach kształcenia, zapewnieniu jakości oraz uznawalności dyplomów. Zwrócili uwagę na fakt, że wciąż pozostaje wiele do zrobienia w kwestii współpracy międzynarodowej i mobilności studentów oraz wsparcia „działań na rzecz wzmocnienia badań oraz innowacyjności” [Europejski..., 2005: 3]. Uznano, że „mobilność studentów i pracowników uczelni pozostaje jednym z kluczowych celów Procesu Bolońskiego” [Europejski..., 2005: 4]. Dlatego podczas spotkania w Bergen ustalono ramową strukturę kwalifikacji EOSW, która miałyby na celu promocję europejskiego szkolnictwa wyższego w przestrzeni kontynentalnej i globalnej. Umiejscowienie szkolnictwa wyższego na pograniczu badań naukowych, działalności dydaktycznej i budowania inno-

wacji, spowodowało, że miało ono kluczowe znaczenie w sprzyjaniu konkurencyjności Europy wobec innych gospodarek świata.

W związku z zakończeniem okresu realizacji programów wspólnotowych w dziedzinie edukacji, Komisja Europejska uruchomiła Program Uczenie się przez całe życie, który przewidziany został do realizacji na lata 2007–2013 i stanowił bezpośrednią kontynuację Programu Socrates. Do podstawowych celów Programu zaliczono: wzmocnienie współpracy w dziedzinie edukacji pomiędzy krajami Unii Europejskiej oraz wspieranie mobilności studentów i nauczycieli. W skład Programu weszły: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci i Jean Monnet.

Rok później, w 2008 roku zostały przyjęte Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) [więcej: *DG Edukacja...*, 2009], których celem jest zrozumienie, możliwość porównywania i uznawania kwalifikacji nabytych przez obywateli Unii Europejskiej w innych krajach europejskich. ERK powstały jako próba rozwiązania potrzeby związanej z porównywalnością dyplomów oraz innych dokumentów poświadczających zdobyte kwalifikacje i kompetencje uzyskane najczęściej w innych krajach Europy. Ponadto, ERK stanowi narzędzie urzeczywistniania EOSW.

Od momentu ostatniego spotkania ministrów edukacji, przez okres dwóch lat poczyniono znaczący postęp ku kształceniu opartemu na podmiotowości studenta, co zgodne jest z ideą Procesu Bolońskiego. W tym celu zobowiązano się do wdrożenia do 2010 roku KRK. O podmiotowym postrzeganiu studentów może świadczyć zapis deklaracji ministrów, że

kontynuujemy zatem nasze starania o zapewnienie studentom odpowiedniej opieki, pomocy i świadczeń, stworzenie bardziej elastycznych ścieżek kształcenia prowadzących do studiów wyższych i w obrębie samego szkolnictwa wyższego oraz rozszerzenie uczestnictwa na wszystkich poziomach zgodnie z zasadą równości szans [*Komunikat Londyński...*, 2007: 5].

Ostatni komunikat z konferencji Ministrów z 2009 roku był, z jednej strony podsumowaniem i ewaluacją założeń przyjętych w DEKLARACJI BOŁOŃSKIEJ, z drugiej strony odnaleźć w nim można znamiona myślenia przyszłościowego, z perspektywą do roku 2020. „W dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnianie idei Europy wiedzy, którą cechuje znaczna kreatywność i innowacyjność” [*Proces Boloński...*, 2009: 1]. Znacznemu zbliżeniu uległy również przestrzeń szkolnictwa wyższego oraz sfera życia publicznego i potrzeb spo-

lecznych związanych z przygotowaniem „studentów do życia jako aktywnych obywateli w demokratycznym społeczeństwie, przygotowanie studentów do przyszłego życia zawodowego i umożliwienie im rozwoju indywidualnego, tworzenie i utrzymanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowanie badań i innowacji” [*Proces Boloński...*, 2009: 1]. Nadal w priorytetach szkolnictwa wyższego znajduje się mobilność międzynarodowa, która w założeniu powinna osiągnąć poziom co najmniej 20% [*Proces Boloński...*, 2009: 4] w 2020 roku. Oznacza to, że co najmniej 20% studentów uzyskujących dyplom ukończenia studiów wyższych w EOSW będzie miało za sobą okres studiowania lub zrealizowania praktyki za granicą.

Od momentu podpisania Deklaracji Bolońskiej w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej można zaobserwować podejmowanie działań zmierzających do podniesienia jakości uniwersyteckiego kształcenia, pozyskiwania najlepszych studentów i wykładowców oraz współpracy i konkurowania w EOSW. Wiek XXI dostarcza nowych wyzwań wobec edukacji, której przypisano szczególną rolę związaną z budowaniem społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy oraz poszukiwaniem nowych metod i technik pracy umożliwiających zdobycie odpowiednich umiejętności i kompetencji, sprzyjających wielostronnemu rozwojowi jednostki. Dlatego w 2000 roku weszła w życie Strategia Lizbońska, której założeniem było stworzenie do 2010 roku najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy w świecie, umożliwiającą trwały rozwój ekonomiczny, któremu towarzyszyć będzie jakościowa i ilościowa poprawa zatrudnienia oraz większa spójność społeczna [*Strategia lizbońska...*, 2002: 7].

Bezpośrednio do kwestii edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego odnosi się kategoria innowacyjności, która miała zostać osiągnięta poprzez wdrażanie i upowszechnianie modelu gospodarki opartej na wiedzy, rozwój społeczeństwa informacyjnego i utworzenie europejskiej przestrzeni badawczej. Strategia Lizbońska odegrała kluczową rolę w rozwoju jednolitej polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej, traktując ją jako bezpośredni czynnik rozwoju społecznego i gospodarczego.

Rada do spraw Edukacji przedstawiła Radzie Europejskiej, w 2001 w Sztokholmie, wstępny raport Edukacja i Szkolenie 2010 [*Edukacja w Europie...*, 2003: 12–31] dotyczący strategicznych celów wobec edukacji, które powinny zostać zrealizowane do 2010 roku. Wśród dążeń wskazano: poprawę jakości i efektywności systemów edukacji i kształcenia, powszech-

ność dostępu do kształcenia oraz otwartość na współpracę z innymi krajami.

Pierwsze lata pracy, oparte na planie prac Edukacja i Szkolenie 2010 przyczyniło się do powstawania wielu grup roboczych, kooperacji ministrów, zdefiniowania wskaźników określających wzrost, powstawania europejskich odniesień wspierających reformy państw członkowskich w zakresie: kompetencji kluczowych, kwalifikacji i kompetencji nauczycieli, wskázówek dotyczących uczenia się przez całe życie, uznawalności pozaformalnego i nieformalnego uczenia się oraz mobilności. Dzięki wykonanym pracom można było zacząć planowanie wprowadzania Europejskich Ram Kwalifikacji. Za ich implementację w przestrzeniach narodowych odpowiedzialne były poszczególne państwa członkowskie.

Rada do spraw Edukacji wraz z Komisją Europejską mają za zadanie przedstawiać Parlamentowi Europejskiemu i Radzie Europejskiej sprawozdania, które w głównej mierze opracowują w oparciu o raporty narodowe, następnie na podstawie których formułowane są zalecenia, deklaracje czy rezolucje. W oparciu o wiele ekspertyz i raportów, między innymi ekspertyzy przeprowadzonej w 2004 roku przez Radę do spraw Edukacji i Komisję dotyczącej stopnia zaawansowania oraz rezultatów wdrażania celów i działań Strategii Lizbońskiej [*Rapport...*, 2004] czy Raport Grupy Wysockiego Szczebła do spraw Strategii Lizbońskiej [*Communautés...*, 2004] pod przewodnictwem Wimma Koka, okazało się, że wyniki nie były ani optymistyczne, ani zadowalające. Pomimo wkładu poszczególnych krajów w realizację Strategii, okazało się, że reformy te nie są adekwatne, a ich tempo nie zapewni zrealizowania postawionych celów w Strategii ze względu na zbyt rozbudowany program, słabą koordynację i sprzeczne priorytety. Dlatego przyszłe działania powinny w głównej mierze skupić się na bardziej efektywnej inwestycji w obszary priorytetowe w dążeniu do społeczeństwa wiedzy, na wdrożeniu we wszystkich państwach członkowskich całościowych i spójnych strategii wobec uczenia się przez całe życie oraz rozwoju EOSW, przez ustanowienie ERK i rozwój europejskiego wymiaru w edukacji.

Dotychczasowe trudności w realizacji celów Strategii Lizbońskiej skłoniły Komisję Europejską do opublikowania komunikatu Partnerstwo na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy start Strategii Lizbońskiej, zaleca szczególne zintensyfikowanie działań w trzech nadrzędnych priorytetach, a mianowicie w zatrudnieniu, wzroście gospodarczym i lep-

szym zarządzaniu Strategią, pozostając zgodnymi z celami zrównoważonego rozwoju [*The Lisbon...*, 2010: 38–39, tłum. E.Ż.-P.].

W 2005 roku Komisja Europejska przyjęła również Wspólnotowy Program Lizboński (ang. *The Community Lisbon Programme*) [*The Lisbon...*, 2010: 41–42], w ramach którego wskazała na trzy zadania, które umożliwiłyby bardziej sprawne realizowanie celów Strategii Lizbońskiej. Należą do nich: wspieranie wiedzy i innowacji; uczynienie Europy bardziej atrakcyjnym miejscem do inwestowania i pracy; tworzenie większej liczby lepszych miejsc pracy. Wspieranie wiedzy i innowacji będzie miało polegać ze strony Komisji na posługiwaniu się narzędziami finansowania innowacyjnych projektów i programów⁵, natomiast ze strony państw członkowskich na inwestycji 3% PKB w rozwój i badania (B+R).

Im bliżej roku 2010, tym więcej głosów można było w Europie usłyszeć, które dotyczyły porażki Strategii Lizbońskiej. W roku 2008 Komisja Europejska opublikowała Europejski Plan Naprawy Gospodarczej (ang. *European Economic Recovery Plan*) [*Communication...*, 2008], w którym postulowała dwa nurty walki z kryzysem. Pierwszy dotyczył aspektów ekonomicznych, drugi natomiast w sposób pośredni związany był z edukacją, którego celem to zwiększenie konkurencyjności Europy poprzez skoncentrowanie się na inteligentnych technologiach, szczególnie podkreślając innowacyjność i potencjał „zielonej” gospodarki UE.

Pomimo wyteżonych działań ze strony Komisji Europejskiej, jak również państw członkowskich Strategia Lizbońska okazała się fiaskiem, a winę przypisano kryzysowi gospodarczemu w Europie. W związku z koniecznością wprowadzenia zmian, Rada Europejska przyjęła nową Strategię na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu – Europa 2020. Strategia ta dotyczy prognozowanego wzrostu i rozwoju na najbliższą dekadę, za pomocą powiązanych ze sobą następujących priorytetów: rozwój inteligentny (rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji); rozwój zrównoważony (wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej); rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu (wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną) [*Komunikat Komisji...*, 2010: 5].

⁵ Jednym z programów jest 7 Program Ramowy na rzecz konkurencyjności i innowacji (2007–2013), Program Badania i Rozwój, budżety dla międzynarodowych konsorcjów i sieci.

W ramach Strategii Europa 2020 kategoria rozwoju została immamentnie powiązana ze szkolnictwem wyższym i sektorem badań, Wobec szkolnictwa wyższego postawiono precyzyjnie sformułowany cel, że należy zwiększyć do 2020 roku odsetek osób w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40% [*Komunikat Komisji...*, 2010: 5]. Cel ten miał być realizowany za pomocą działań podejmowanych w projekcie UE „Młodzież w drodze” [*Komunikat Komisji...*, 2010: 15]. Ponadto w Projekcie sformułowano zadanie – poprawę wyników systemów kształcenia oraz podniesienie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej. Wszystkie kraje członkowskie zostały zobligowane do pracy mającej na celu wdrażanie poszczególnych elementów tematycznych Strategii oraz do przygotowywania sprawozdań krajowym wskazujących na stopień zaawansowania w ich realizowaniu.

Działania podejmowane przez instytucje Unii Europejskiej, szczególnie przez okres ostatnich kilkunastu lat, przyczyniły się w znacznym stopniu do zwiększenia synergii w europejskim szkolnictwie wyższym. Nie oznacza to jednak, że ujednolicenie nastąpiło w nauczanych czy uczonych treściach, ale w narzędziach służących możliwości rozpoznawania, oceniania i uznawania określonych umiejętności czy kompetencji nabywanych między innymi w wyniku mobilności edukacyjnej. Warto pamiętać, że perspektywa polityczna dotyczy tylko wybranych elementów europejskiego szkolnictwa wyższego, związanych ze stwarzaniem warunków do bycia mobilnym wśród studentów i nauczycieli akademickich, innowacyjnym, konkurencyjnym i umiędzynarodowionym wśród uczelni wyższych. Stwarzanie warunków jest rolą polityków, natomiast rolą autonomicznych uniwersytetów, kadry w niej pracującej i uczących się studentów byłby rozwój i powodowanie zmiany społecznej. Dlatego ważnym postulatem jest zwiększenia autonomii uczelni wyższych poprzez zminimalizowanie ich zależności od decyzji politycznych.

Zakończenie

Na podstawie przeanalizowania trzech etapów kształtowania się polityki edukacyjnej Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej, można ukazać fluktuację roli, jaką pełniła edukacja w poszczególnych okresach historycznych. Od lat pięćdziesiątych do początku lat siedemdziesiątych edukacja była instru-

mentem niezbędnym do poprawy warunków życia, służyła doskonaleniu zawodowemu, jak też przekwalifikowywaniu pracowników. Rolą edukacji było nadążanie za postępującym rozwojem, jak też dziejącymi się zmianami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi.

W drugim okresie (od 1971 do końca lat dziewięćdziesiątych) edukacja postrzegana była jako narzędzie dynamizujące rozwój gospodarczy. Dostrzeżono również zależność pomiędzy zgromadzoną wiedzą i nabytymi umiejętnościami przez jednostki, a kondycją społeczeństw. Do zadań systemów edukacji należało sprostanie nowym zjawiskom i wyzwaniom związanym z internacjonalizacją, rozwojem społeczeństw informacyjnych, jak też rozwojem technologicznym, naukowym i gospodarczym świata. Dzięki umiędzynarodowieniu szczególnie szkolnictwa wyższego, jak również dostrzeżeniu konieczności uczenia się przez całe życie, edukacja miała za zadanie umożliwienie jednostkom nadążanie za dziejącymi się globalnie zmianami na wielu płaszczyznach życia.

W trzecim okresie (od końca lat dziewięćdziesiątych do chwili obecnej) szczególną rolę upatruje się w zwiększeniu synergii w europejskim szkolnictwie wyższym, co stanowi odzwierciedlenie rozwoju społeczeństw informacyjnych, postępujące umiędzynarodowienie w wielu sferach funkcjonowania jednostek, rozwój konkurencyjności i innowacyjności gospodarek opartych na wiedzy. Zadaniem polityków w zakresie edukacji było i jest stwarzanie warunków i możliwości do rozwoju jednostek. Natomiast zadanie edukacji polega nie na nadążaniu za rozwojem, ale na powodowaniu zmiany między innymi w wymiarze politycznym, gospodarczym, społecznym, naukowym. Kluczowe znaczenie w powodowaniu owej zmiany ma umiędzynarodowienie przestrzeni szkół wyższych. Dzięki temu możemy ubogacać się i rozwijać poprzez doświadczenie odmienności, które to doświadczenie pogłębiaamy o refleksję nad rezultatami wynikającymi z owego kontaktu, inności, wymiany i naszej zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities*, (2000), Brussels
- Communautés européennes, Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*, (2004), Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim Kok Novembre 2004, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg

- Communication from the Commission to the European Council. A European Economic Recovery Plan*, (2008), Commission Of The European Communities, Brussels
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie*, (1999), Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, Bolonia
- DG Edukacja i Kultura, Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, (2009), Komisja Europejska, Wspólnoty Europejskie
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, (2003), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- European Commission, The History of European cooperation in education and training, Europe in the Making – an Example*, (2006), Office for Official Publications of the European Communities, European Communities
- European Commission White Paper a New Impetus for European Youth, Commission of the European Communities*, (2001), Brussels, COM(2001) 681 final
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów*, (2005), Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen
- Hinge J., (2003), *Education Policies and European Governance – Contribution to the Interservice Groups on European Governance*, „European Journal for Education, Law and Policy”, nr 5
- Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, (2010), Komisja Europejska, Bruksela
- Komunikat Londyński, W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, (2007)
- Magna Charta Universitatum*, (1988)
- Bologna On a People's Europe, Report to the European Council*, (1985), Milan
- Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe*, (2009), Leuven i Louvain-la-Neuve
- Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, (2004), Conseil De L'union Européenne, doc. 6905/04, EDUC 43
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, (2003), Berlin
- Resolution of the Council and of the Ministers of Education. Comprising an Action Programme in the Field of Education*, (1976), „Official Journal of the European Communities”, nr C38
- Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, (1998), Paris
- Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, (2002), Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa
- The Lisbon Strategy 2000–2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved*, (2010), Final Report, Directorate General for International Policies, Brussels
- Thieme J. K., (2009), *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, Warszawa

- Tourdanov D., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Wspólna polityka edukacyjna, czy współpraca w polityce edukacyjnej?* (2006), „Społeczeństwo i Polityka. Pismo Edukacyjne”, nr 2(7)
- Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali*, (1951), http://www.wpia.uni.lodz.pl/zeupi/pliki_upload/Traktat%20EWWiS.pdf [17.06.2016]
- Traktat z Maastricht*, (1992), http://www.wos.net.pl/materialy/traktat_z_maastricht.pdf [17.06.2016]
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, (2005), Praga
- <http://www.comet.ucar.edu>
- <http://www.erasmus.org.pl>
- <http://www.eurekanetwork.org>
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en

SUMMARY

European educational policy towards higher education

Educational policy plays a key role in creating the conditions, defining concepts and directions of development of systems and ways of education in Europe. Based on the analysis of the process of shaping the policy of the Community and then the European Union towards education, the Author identified three stages of education policy development, including higher education. First, the period of faint interest in education, devoid of policy towards higher education. Second, the period of the initial thinking about education policy, including higher education. Third, the period of a separate and specific thinking of higher education policy.

During the first period, in political thinking, education has not been given a strategic importance because it was not directly related to the process of building economic competitiveness of the Community. The second stage was largely characterised by linking education policy with economic development, including employability, competitiveness and growth. However, in the third period, the actions that were undertaken by the institutions of the European Union, have contributed significantly to the increase of synergy in European higher education and constituted an investment in the competence of individuals.

KEYWORDS: educational policy, higher education, European Union.

URSZULA MARKOWSKA-MANISTA

Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka, Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka

E-MAIL: umarkow@wp.pl

DOMINIKA ZAKRZEWSKA-OLĘDZKA

Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

E-MAIL: dzakrzewska@aps.edu.pl

Pomiędzy teorią a praktyką kontaktu międzykulturowego

Wprowadzenie

We współczesnym zglobalizowanym świecie, w którym z jednej strony można obserwować otwarcie granic (liczne przykłady współpracy międzynarodowej, tworzenia koalicji pomiędzy krajami, między innymi: Unia Europejska, NATO, EOG, Grupa Wyszehradzka czy Unia Afrykańska), z drugiej zaś nasilającą się radykalizację młodzieży oraz tendencje nacjonalistyczne i fundamentalistyczne w społeczeństwach europejskich i pozaeuropejskich, kontakt międzykulturowy stanowi podstawę wspólnotowego funkcjonowania społeczności, grup i jednostek. Tadeusz Lewowicki pisze, że

państwa i społeczeństwa Unii Europejskiej nie są wolne od konfliktów narodowościowych, etnicznych, kulturowych. Wciąż ujawniają się postawy ksenofobiczne, szowinistyczne, wrogie wobec Innych. Dżin źle pojmowanego patriotyzmu, nacjonalizmu w najgorszym wydaniu, został wypuszczony i krąży wśród ludzi. Różne czynniki (m.in. kryzysy gospodarcze, sytuacja na rynku pracy, ale też odradzające się fundamentalizmy światopoglądowe, ambicje polityków) sprawiają, że społeczeństwa UE przeżywają kłopoty kojarzone z wielokulturowością [Lewowicki, 2015: 15].

W owej wielokulturowej przestrzeni ustawicznych kontaktów ujawniające się różnice są bodźcem uruchamiającym negatywne stereotypy i uprzedzenia, skutkując odrzuceniem, wykluczeniem, zamknięciem i/lub agresją. Te same różnice (w sprzyjających warunkach i/lub na skutek odpowiedniego przygotowania uczestników interakcji)

motywują do wzajemnego poznawania się, ustawicznego negocjowania, dają szansę przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobie, uprzedzenie bazowanie na stereotypach, do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju i zachowania pokoju [Nikitorowicz, 2013: 19].

Wielowymiarowość i wielopłaszczyznowość interakcji, redefiniowania siebie i innych w kontakcie międzykulturowym, w dobie współczesnych zintensyfikowanych ruchów migracyjnych, ma tak pozytywny, jak i negatywny wydźwięk społeczny, kulturowy czy polityczny. Każdy z uczestników interakcji – jak pisze Krystyna Błeszyńska –

spozstrzega i interpretuje doświadczaną sytuację oraz jej poszczególne składowe (rodzaj i charakter sytuacji, cele i normy interakcji, role poszczególnych uczestników, symbole, skrypty i kody komunikacyjne) przyjmując jako punkt odniesienia przede wszystkim własną kulturę, oczekiwania i doświadczenia. Przyjmowane w trakcie interakcji cele, perspektywy i skrypty komunikacyjne poszczególnych partnerów mogą się przy tym różnić, zwiększając znaczenie podejmowanych uzgodnień i negocjacji [Błeszyńska, 2013: 2].

Stąd, aby możliwe było tworzenie koalicji i współpracy pomiędzy krajami, społecznościami czy grupami o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym lub wyznaniowym, niezbędne jest wzajemne poszanowanie, zrozumienie zasad współpracy, wola wejścia w interakcję i porozumiewanie się językiem zrozumiałym dla wszystkich stron dialogu a więc międzykulturowe komunikowanie się.

Wokół teorii kontaktu i komunikacji międzykulturowej

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza

komunikacja międzykulturowa zakłada już w samej swej etymologii istnienie odmiennych kulturowo grup, zauważanie i poznawanie się, porozumienie i współpracę, jak też zdążanie do wypracowania paradygmatu współistnienia [Nikitorowicz, 2011: 19].

Proces ten ściśle jest związany z możliwością nabywania kompetencji międzykulturowych, które w literaturze przedmiotu definiowane są między innymi jako

umiejętność rozpoznawania różnic i podobieństw pomiędzy określoną kulturą a własną” oraz jako „umiejętność odpowiedniego zachowania podczas spotkań z przedstawicielami obcych kultur [Bem, 2013: 127].

Za kolejny poziom rozwoju kompetencji międzykulturowych uznawane są kompetencje wielokulturowe [Bem, 2013], które mówią już nie tylko o świadomości tożsamości kulturowej jednostki, ale również o posiadaniu przez nią praktycznej umiejętności zgodnego, efektywnego współżycia w jednym społeczeństwie z przedstawicielami innych kultur. Kompetencje międzykulturowe decydują więc o adaptacji do nowych, zmieniających się warunków kulturowych i społecznych, o wchodzeniu w relacje interpersonalne z osobami o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym oraz mogą przyczynić się do rozwiązywania napięć i konfliktów o podłożu kulturowym.

Czynnikami umożliwiającymi nabywanie zarówno kompetencji międzykulturowych, jak i wielokulturowych jest otwarcie na różnorodność i docenianie jej, umiejętność oceny siebie w kontekście kultury, posiadanie odpowiedniego poziomu wiedzy, umiejętności zrozumienia wartości podobieństw oraz różnic i odpowiedniego zachowania się z szacunkiem dla nich oraz świadomość dynamiki procesów zachodzących podczas interakcji z innymi. Kompetencje te mogą zostać nabyte i rozwinięte przede wszystkim w wyniku aktywnego uczestnictwa w kontakcie z przedstawicielami odmiennych kultur i własnego doświadczenia.

Natomiast czynnikami utrudniającymi nabywanie kompetencji między- i wielokulturowych oraz nawiązywanie kontaktu są kształtowane w trakcie socjalizacji uprzedzenia i stereotypy. Stanowią one istotny czynnik w utrzymywaniu relacji społecznych, gdyż leżą u podstaw międzyludzkich zachowań. Zarówno stereotypowe postrzeganie innych, jak i uprzedzenia względem nich utrudniają nawiązanie i rozwijanie konstruktywnych relacji, w szczególności w społeczeństwie wielokulturowym, gdzie współistnienie przedstawicieli różnych narodów, grup etnicznych i wyznaniowych stanowi podstawę codziennego funkcjonowania.

Dlatego też sposoby zapobiegania powstawaniu oraz redukowania już istniejących stereotypów i uprzedzeń stały się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych [Nelson, 2013]. Początkowo założono,

że podstawą kształtowania się uprzedzeń jest strach i niewiedza [Allport, 1954]. Tak więc, jak mówi hipoteza kontaktu [Allport, 1954], wyeliminowanie tych dwóch czynników w wyniku bezpośredniej styczności z obiektami uprzedzeń powinno przyczynić się także do redukcji lub całkowitego zniwelowania negatywnej postawy wobec nich. Kontakt taki powinien otrzymać wyraźne wsparcie osób stanowiących autorytety dla uczestników spotkania, którym należy również wyznaczyć wspólny cel, ważny dla obu stron, którego realizacja byłaby bezwzględnie uzależniona od wzajemnej współpracy i wykorzystania wiedzy wszystkich grup biorących udział w realizacji zadania. W praktyce okazało się jednak [Nelson, 2013], że aby zapewnić skuteczność spotkań, konieczne jest dodanie kolejnych warunków. Mówią one, że kontakt zwalczający uprzedzenia powinien być nie jednostkowy ale częsty i obejmować wielu przedstawicieli wybranej grupy, cechować się nieformalną, przyjacielską atmosferą oraz być wsparty społecznymi normami zakładającymi równość między jednostkami i zbiorowościami reprezentującymi różne grupy społeczne. Należy również w taki sposób dobrać uczestników spotkania, aby reprezentowali oni porównywalny status społeczny, gdyż jego duża dysproporcja może zaburzyć możliwość swobodnego nawiązania i pogłębiania relacji [Pettigrew, 1998]. Do pierwszych eksperymentów testujących skuteczność hipotezy kontaktu należał eksperyment Sheriffa przeprowadzony na grupie młodzieży w Robbers Cave State Park, Oklahoma [Sherif i in., 2016], który udowodnił że odpowiednia aranżacja kontaktu między osobami o początkowo neutralnym stosunku do siebie może doprowadzić do wytworzenia wzajemnych uprzedzeń. Następnie udowodniono, że dalsze projektowanie spotkań pozwala – w optymalnych warunkach – na usunięcie powstałych negatywnych ustosunkowań lub nawet do nawiązania przyjaźni i wytworzenia wzajemnych pozytywnych i przyjacielskich relacji między stronami konfliktu [Sherif, 1958].

Jak wobec tego przygotować edukacyjne przestrzenie umożliwiające kontakt z innymi i jak wspierać międzykulturowe komunikowanie się pomimo różnic? Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest łatwa z uwagi na brak spójności w zakresie hipotezy kontaktu międzykulturowego, ale też – o czym wspomina Paweł Boski – ze względu na brak orientacji kulturowej, brak przedsięwzięć praktycznych podporządkowanych zmianom relacji międzykulturowych [Dąbrowa, Markowska-Manista, 2014] oraz z uwagi na znaczne zróżnicowanie przestrzeni komunikacji międzykulturowej. Krystyna Błęszyńska wyodrębnia trzy kluczowe dla komunikacji międzykulturowej

przestrzenie, które konstruuja odmienne dla procesów komunikacyjnych warunki [Błęszyńska, 2013: 5]. Pierwsza z nich jest w miarę jednolita kulturowo i odnosi się do różnic pomiędzy kulturą gospodarzy a kulturą przybyszy. Druga zaś, to przestrzeń w miarę homogeniczna kulturowo, usytuowana w obrębie nadrzędnej wobec niej przestrzeni zewnętrznej o odmiennych cechach kulturowych. Zaś trzecia przestrzeń charakteryzuje się zróżnicowaną kompozycją kulturowo-etniczną wszystkich lub większości aktorów [Błęszyńska, 2013: 5]. Wszystkie powyższe przestrzenie mogą zarówno wyzwać jak i hamować proces komunikacji międzykulturowej.

Polska przez stulecia była krajem różnorodnym etnicznie i wyznaniowo. Mimo pojawiających się nieporozumień oraz drobnych i większych konfliktów, różne grupy współżyły ze sobą starając się wykorzystać różnorodność dla wzajemnego wsparcia i wspólnego rozwoju. Po tym okresie, w wyniku wydarzeń drugiej wojny światowej, Polska na długi okres stała się państwem monokulturowym i monoetnicznym. A także później, w okresie komunizmu, państwem ograniczającym swoim obywatelom możliwość styczności z przedstawicielami innych krajów poprzez ściśle monitorowanie i ograniczanie możliwości zarówno wyjazdu jak i przekroczenia granic Polski przez cudzoziemców. Według pierwszego powszechnego spisu ludności dokonanego w 1921 roku (GUS¹), ludność Polski stanowili w jednej trzeciej przedstawiciele innych narodowości. Według spisu powszechnego z roku 2011 (GUS²), przedstawiciele innych narodowości stanowili już tylko 7% społeczeństwa.

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2003 roku rozpoczął się intensywny rozwój procesów integracyjnych i realizacja wielostronnych projektów międzynarodowych. Jednym z filarów europejskiego umiędzynarodowienia jest pakiet programów ukierunkowanych na wychowanie młodego pokolenia obywateli do życia we wspólnocie europejskiej, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz szacunku dla różnorodności [Fatyga, 2004]. W programach tych zawarte są następujące propozycje oparte o kontakt i komunikację międzykulturową: wizyty studyjne, wymiany uczniów i nauczycieli, wizyty zagraniczne kadry akademickiej, wspólne, międzynarodowe badania naukowe, wymiany międzykulturowe, szkolenia językowe i zawo-

¹ http://web.archive.org/web/20130617162348/http://www.stat.gov.pl:80/gus/5840_5620_PLK_HTML.htm [16.07.2016].

² http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lu_nps2011_wyniki_nsp2011_22032012.pdf [16.07.2016].

dowe dla młodych dorosłych (osoby w wieku 20–25 lat), czyli subkategorii grupy społeczeństwa określanej jako młodzież (osoby w wieku 11–25 lat) [Fatyga, 2004]. Mimo iż tematyka takich projektów obejmuje szerokie spektrum społecznych i kulturowych zagadnień, ich podstawowym założeniem jest nabycie przez uczestników kompetencji międzykulturowych, „oswojenia się” z różnorodnością kultur jakie wniosły do Wspólnoty Europejskiej poszczególne kraje członkowskie, poznanie się, nawiązanie bliższych kontaktów i uczenie się współistnienia oraz współpracy dla obopólnej korzyści. Powyższa programowa inicjatywa UE pociągnęła za sobą szereg propozycji przygotowanych przez władze lokalne i struktury rządowe poszczególnych państw członkowskich, wspierające kontakty międzynarodowe i międzykulturowe w różnych obszarach – ze szczególnym naciskiem na edukację i wymianę dobrych praktyk, sztukę oraz propagowanie dziedzictwa kulturowego i historycznego na kontynencie europejskim. Szerokim zainteresowaniem – szczególnie przy wsparciu władz lokalnych – cieszą się też pomysły spotkań ekumenicznych, ukierunkowanych na nawiązanie i rozwój dialogu międzyreligijnego oraz wskazanie wyznawcom poszczególnych religii potrzeby wzajemnego szacunku i porozumienia. Aby jednak takie spotkania przyniosły zamierzony efekt, spełnionych musi zostać szereg warunków zawartych w hipotezie kontaktu międzygrupowego w warunkach międzykulturowości.

Kontakt międzykulturowy w praktyce

Inicjowanie kontaktu międzygrupowego w realizacji edukacyjnych projektów międzykulturowych rozpoczyna się od nawiązania relacji pomiędzy organizacjami, które będą realizowały dany projekt. Z perspektywy organizacji pozarządowej wybór partnera do konkretnego projektu nie jest kwestią prostą. Wymaga przede wszystkim sprecyzowania oczekiwań i stworzenia profilu organizacji, która będzie wpisywała się w tematykę i zakres planowanych działań. Kolejnym wyzwaniem jest znalezienie potencjalnych partnerów i wybór – spośród nich – organizacji, mających jak największy potencjał do konstruktywnej współpracy. Po dokonaniu selekcji następuje pierwszy bezpośredni kontakt międzykulturowy. Również na tym etapie mogą pojawić się bariery w komunikacji i nieporozumienia związane z różnicami kulturowymi i funkcjonowaniem rozmówców w odmiennych skryptach kulturowych i zróżnicowanych ramach zachowań społecznych. Przy-

kładowo, organizacje z niektórych krajów niekiedy w ogóle nie odpisują na wiadomości przesyłane pocztą elektroniczną od nieznanych, niepoleconych wcześniej nadawców. W innych miejscach natomiast korespondencja elektroniczna jest jedną z podstawowych i najbardziej powszechnych form przekazywania informacji i nawiązywania kontaktu. Dodać należy, że również czas odpowiedzi, podejmowania decyzji, wypełniania dokumentów aplikacyjnych i programowych przez organizacje na przykład z obszarów śródziemnomorskich czy Bliskiego Wschodu wydaje się być znacznie wydłużony w porównaniu z oczekiwaniami mieszkańców Europy Środkowej czy Północnej. Wiedząc o tym, można przygotować się na dłuższe oczekiwanie na zwrot podpisanych umów czy deklaracji i adekwatnie do tego zaplanować terminy implementacji działań w harmonogramie. Można też rozważyć realizację tych elementów podczas spotkań indywidualnych (koordynatorów), co jest bardziej efektywne i pozwala uniknąć zbędnego stresu oraz nieporozumień międzykulturowych, choć ze względów finansowych³ często pozostaje niemożliwe do realizacji w praktyce. Ustalenie zakresu realizowanego programu między koordynatorami z poszczególnych krajów także wymaga wielu starań. Pierwszym z wysiłków, jakie stoją przed organizatorami jest ustalenie wspólnego języka tak, aby terminologia jaką posługują się obie strony dialogu była taka sama, a nie rozbieżna. Niezwykle ważne jest również ustalenie priorytetów i wymagań programu jeśli są narzucone przez instytucję zewnętrzną finansującą realizowane działania (na przykład Unia Europejska, ministerstwo danego kraju). Zdając sobie sprawę z pojawiających się licznych wyzwań dla prawidłowej realizacji projektów, których celem jest nawiązanie kontaktu międzykulturowego, specjaliści pracujący w strukturach Unii Europejskiej jak również instytucje rządowe, opracowują i publikują liczne skrypty wspomagające prowadzenie tego rodzaju działań i szkoleń⁴.

Szczególnie istotnym zagadnieniem wpisującym się w międzynarodową współpracę projektową są w ostatnich latach kontakty polsko-izraelskie i polsko-żydowskie. Polska i Izrael od momentu nawiązania oficjalnych stosunków dyplomatycznych w roku 1990 deklarują potrzebę poszerzania działań umożliwiających młodzieży z obu krajów wzajemne poznanie się i nawiązanie dia-

³ W większości programów koszt wizyt przedprojektowych związanych z przygotowaniem projektów nie jest finansowany.

⁴ <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/> [16.07.2016].

logu [Umowa o Wymianie Młodzieży, 2011⁵]. Wymiana młodzieży w przywołanym dokumencie rozumiana jest bardzo szeroko, obejmując swoim zakresem działania takie jak seminaria, konferencje i spotkania popularyzujące wiedzę historyczną, dorobek naukowy i kulturalny obu krajów, wspólną opiekę nad zabytkami i dziełami sztuki, działania na rzecz nawiązania dialogu i rozwoju kontaktu między młodym pokoleniem Polaków i Izraelczyków oraz współpracę między organizacjami i stowarzyszeniami młodzieżowymi. Wymienionymi przez ustawodawcę beneficjentami mogą być zarówno uczniowie i studenci, jak również młodzi pracownicy naukowcy, członkowie organizacji młodzieżowych, przywódcy polityczni oraz kadra organizacji pracujących z młodzieżą. Kluczowym elementem wymiany młodzieżowej jest umożliwienie nawiązania pogłębionego kontaktu grupie ludzi, których łączy podobny wiek, zainteresowania, wspólne działanie i cele. Mimo to, nadal zdecydowana większość młodzieży izraelskiej odwiedzającej Polskę w ostatniej dekadzie przyjeżdża tu w ramach wizyt edukacyjnych⁶ realizowanych przez izraelskie licea, nadzorowanych przez izraelskie Ministerstwo Edukacji [więcej: Szuchta, 2007: 12–14; Winiewski, Halska, Bułska, 2015: 55–57]. Program wizyt studyjnych skoncentrowany jest jednak przede wszystkim na jednym aspekcie: pogłębieniu wiedzy o martyrologii żydowskiej, w szczególności na przybliżeniu w bardzo wyrazisty sposób doświadczenia Zagłady, jakie przypadło w udziale społeczności żydowskiej zamieszkującej Europę w okresie drugiej wojny światowej. Podczas tych wizyt młodzież izraelska odwiedza głównie obozy zagłady oraz miejsca upamiętniające zamordowanych Żydów. Natomiast kontakt – nie tylko z Polakami, ale też polską mniejszością żydowską jest bardzo ograniczony, a niekiedy nie bierze się pod uwagę możliwości i potrzeby spotkania oraz obopólnej wartości międzykulturowego komunikowania. Jeśli w ogóle dochodzi do kontaktu to są to kilkugodzinne spotkania odbywające się w atmosferze pośpiechu i nierzadko niechęci ze strony nauczycieli izraelskich. Wizyty te zwykle odbywają się jesienią, kiedy pogoda w Polsce jest deszczowa, pochmurna i chłodna, co ma potęgować doświadczenia odwiedzających. Spotkania te, realizowane w formalnej atmosferze nie pozostawiają przestrzeni na nawiązanie przyjacielskich, bezpośrednich relacji. Ze względu na ograniczony czas nie są rozpoczynane od właściwej inte-

⁵ https://d1dmfej9n5lgmh.cloudfront.net/msport/article_attachments/attachments/10735/original/Izrael_program.pdf?1334722066 [16.07.2016].

⁶ <http://embassies.gov.il/warsaw/Relations/ProjectActivities/Documents/HiddenOpportunities.pdf> [21.07.2016].

gracji grupy ani pokazania korzyści, jakie płyną dla uczestników z aktywnego angażowania się w proponowane działania. Wydzźwięk tych ostatnich, skoncentrowany na przeszłości i dyskusji o wzajemnych oskarżeniach nie pozostawia przyjemnych wspomnień. Zdarza się również, że żadna ze stron nie jest merytorycznie przygotowana na dyskusję, jakiej prowadzenia się od niej oczekuje. Jak pokazują badania postaw wobec Polski i Polaków [Zakrzewska, Żochowska, 2013], tego rodzaju działania potęgują niechęć młodych Izraelczyków wobec państwa polskiego i jego obywateli, wzmacniając wzajemne uprzedzenia i stereotypy.

Aby stworzyć przeciwwagę dla tych wyjazdów, polskie organizacje pozarządowe zaproponowały szereg inicjatyw realizujących założenia wymian młodzieżowych, przygotowanych przez profesjonalnych edukatorów i trenerów w sposób zapewniający możliwość nawiązania pogłębionego kontaktu pomiędzy uczestnikami. Jedną z nich były projekty „Żywy Most Polska-Izrael” oraz „Leadership Program – Seminars for Israeli Educators in Poland”, realizowane w latach 2010–2015 przez organizacje pozarządowe z Polski i Izraela we współpracy z wybranymi placówkami edukacyjnymi i ośrodkami akademickimi z obu krajów. Do podstawowych założeń projektów należała realizacja 7–8 dniowych wizyt w pierwszym wypadku wzajemnych, w drugim z wymienionych projektów wizyt studyjnych w Polsce dla młodzieży lub młodych dorosłych. Grupy liczyły 16–20 osób, równolicznych pod względem narodowości i przy zachowaniu w miarę możliwości równego udziału procentowego dziewcząt i chłopców. Celem było stworzenie poprzez wspólną naukę i doświadczenie przestrzeni do budowania dialogu, wzajemnego zrozumienia oraz długofalowych przyjaźni między obywatelami Polski i Izraela. Tematyka spotkań, w przeciwieństwie do podobnych projektów realizowanych przez inne polskie organizacje pozarządowe, nie była skoncentrowana na Holokauście ani negocjowaniu wspólnej wersji historii; jakkolwiek był to jeden z wielu tematów poruszanych podczas warsztatów i dyskusji. Pierwszym etapem, jakiego osiągnięcie w ramach spotkań założyli organizatorzy, było poznanie się młodzieży w kontekście wyzwań życia we współczesnym świecie, przełamanie barier językowych, nawiązanie relacji i wytworzenie poczucia bezpieczeństwa w grupie. A także pokazanie współczesnej Polski, jako rozwijającego się kraju europejskiego wraz z całą dostępną w niej ofertą edukacji i rozwoju skierowaną do młodych ludzi. Młodzież z Polski i Izraela podejmowała wspólny wysiłek podczas szkoleń i treningów związanych z wybranymi przez nich kierunkami studiów czy też wykonywanym zawodem. Dopiero po prze-

ściu tej fazy w ciągu dwóch–trzech pierwszych dni, wprowadzano tematykę drugiej wojny światowej w taki sposób, aby przed podjęciem dyskusji wyposażyć obie strony kontaktu w rzetelną, jak najbardziej obiektywną, wiedzę o sytuacji zarówno Polaków jak i Żydów oraz uświadomić szerszy kontekst społeczno-polityczny wydarzeń. W tym punkcie wielu uczestników przeżywało ogromne rozterki, często po raz pierwszy uświadamiając sobie złożoność tego okresu historii. Pojawiające się w następstwie dyskusje były niezwykle emocjonalne, jednak, również w większości przypadków, prowadzące do konstruktywnych idei. Towarzyszyły im komentarze uczestników mówiących, że tego rodzaju wizyty powinny być obligatoryjne dla wszystkich uczniów z Polski i Izraela oraz deklaracje dalszego zaangażowania w pogłębianie i przekazywanie zdobytej wiedzy kolejnym osobom. O ich słowności świadczyć może fakt, iż po pierwszej edycji pilotażowej projektu, do której rekrutacja uczestników była trudnym i czasochłonnym zadaniem, większość kolejnych grup zgłaszała się sama w większej liczbie niż przewidywały możliwości projektu. Można więc wnioskować, że udział w zrealizowanych działaniach zapadł głęboko w pamięć i świadomość uczestników.

Osiągane rezultaty i efektywność spotkań były mierzone za pomocą kwestionariuszy uzupełnianych przez uczestników przed i po udziale w seminariach. Podczas seminariów przeprowadzano także ewaluację ustną, która składała się z trzech etapów:

- 1) zdefiniowania oczekiwań uczestników na początku projektu,
- 2) regularnych dyskusji podczas trwania działań projektowych,
- 3) spotkania podsumowującego po jego zakończeniu.

Podczas trwania projektów zrealizowane zostało również badanie poziomu wzajemnych uprzedzeń między Polakami a Izraelczykami, którzy uczestniczyli w projekcie oraz grupą kontrolną, która nigdy nie miała kontaktu z przedstawicielami drugiego kraju. Wykorzystano w nim Skalę Dystansu Społecznego (Bogardus), Termometr Uczuć (Bilewicz, Jaworska) oraz Skalę Postrzeganego Podobieństwa Grupy Obcej do Ja (Bilewicz, Jaworska) [więcej: Zakrzewska, 2013]. Pokazało ono istotnie niższy poziom wzajemnego postulowanego dystansu społecznego, większe poczucie podobieństwa i bardziej ciepłe uczucia w grupach, które miały ze sobą kontakt niż między osobami, które w tym kontakcie nie miały okazji uczestniczyć.

Po pierwszych doświadczeniach wyraźnie zaobserwowano, że kiedy grupy mieszkaly wspólnie przez cały czas trwania projektu (tydzień w Polsce i tydzień w Izraelu), odnotowano zdecydowanie większą zmianę wzajemnych

postaw niż gdy uczestnicy z kraju, w którym odbywało się seminarium mieszkali w domach rodzinnych, a goście w hotelu. Drugim znaczącym czynnikiem była wspólna realizacja kilkugodzinnych działań wolontariackich na rzecz lokalnej społeczności. Niezależnie od rodzaju działania (na przykład przeprowadzenie zabaw ruchowych dla dzieci z domu dziecka, spotkanie ze starszymi osobami w hospicjum, malowanie lokalnego ośrodka kultury, sprzątanie parku i plaży), miały one pozytywny wpływ na wzajemne relacje między uczestnikami. Również lepsze rezultaty integracji odnotowano w grupach, których uczestnicy zostali dobrani pod kątem podobnych zainteresowań (na przykład kierunek studiów, hobby). Niezwykle ważny dla relacji w grupie był też równy wkład uczestników z obu krajów w udział w projekcie (finansowy, rzeczowy lub wolontariacki) oraz wspólne z uczestnikami przygotowanie programu i przydzielenie im zadań do realizacji w trakcie projektu. W sytuacji, kiedy każda z osób była odpowiedzialna za wybrany fragment warsztatów lub wycieczek, poziom zaangażowania studentów i ich końcowe zadowolenie z udziału były w zauważalnym stopniu większe. Osoby bardziej zaangażowane osobiście we wsparcie projektu były skupione na tym, co one mogą wnieść, aby podnieść poziom wspólnych działań. Natomiast uczestnicy niemający wyznaczonych ról wykazywali raczej tendencje do roszczeniowości wobec organizatorów, wyszukiwania uchybień i wskazywania błędów. Ogromnie istotny okazał się także kontakt między organizatorami z poszczególnych organizacji. Kiedy relacje między opiekunami przebiegały płynnie, także członkowie grup bardziej efektywnie ze sobą współpracowali. Natomiast jeśli pojawiały się nieporozumienia na poziomie osób decyzyjnych, niesnaski przenosiły się także na relacje na poziomie uczestników nawet jeśli nie byli oni w pełni świadomi źródła pojawiających się trudności.

Podobne doświadczenia pozytywnego wpływu kontaktu zaaranżowanego w sposób zgodny z zaleceniami hipotezy kontaktu na relacje polsko-izraelskie zaobserwowano w wyniku działań Izraelsko-Polskiego Forum Dialogu [Kuleta-Hulboj, 2008] oraz warsztatów realizowanych przez Forum Dialogu Między Narodami [Bilewicz, 2006] choć spotkania te charakteryzowała odmienna struktura. Również ich tematyka zawierała więcej elementów dialogu historycznego i nastawienia na zrozumienie motywacji działań uczestników wydarzeń historycznych, z koncentracją na sytuacji mniejszości Żydowskiej podczas Zagłady i reakcji Polaków na nią.

W prezentowanych projektach „Żywy Most-Polska/Izrael” oraz „Leadership Program – Seminars for Israeli Educators in Poland” główny nacisk

położony został na obecne możliwości rozwoju relacji i współpracy, wzajemnego poznania się i budowania przyszłości, choć nie unikano w nim bolesnych tematów takich, jak Holokaust. Nie był on jednak centralnym elementem dialogu, a jedynie jednym z poruszanych tematów. Zwracano również uwagę na zachowanie równowagi – jeśli organizowane były ceremonie upamiętniające ofiary żydowskie, dbano o to, aby odbyła się też analogiczna uroczystość upamiętniająca na przykład polskich Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata lub uczestników Powstania Warszawskiego. Poświęcano też uwagę pokazaniu elementów współpracy między oboma grupami tam, gdzie takie sytuacje miały miejsce.

O różnicy w doświadczeniu zaprezentowanych rodzajów kontaktu między uczestnikami spotkań międzykulturowych, z jednej strony wizyt martyrologicznych młodzieży izraelskiej w Polsce, a z drugiej spotkań młodzieży świadczyć mogą wypowiedzi osób, które brały w nich udział⁷. Jedna z respondentek wskazała jak poprzez kontakt i możliwość komunikacji międzykulturowej zmieniała swoje postrzeganie Polski i Polaków:

przed seminarium myślałam, że Polska jest krajem Holokaustu, że wszystko w Polsce jest smutne i złe. Myślałam, że krajobraz jest depresyjny i przytłaczający, dający nieprzyjemne uczucia. Seminarium zmieniło moje nastawienie i odkryłam, że Polska to coś więcej niż te wszystkie rzeczy. Że Polacy są miłymi, ciepłymi ludźmi i jeśli wiesz jak rozmawiać i masz otwarty umysł, możesz z sukcesem nawiązać pozytywne interakcje. Myślę, że Polacy pomogli nam bardzo zmienić nasze nastawienie przez to, że byli tak przyjaźni i otwarci wobec nas od samego początku (ISKI2014⁸).

Inna zwróciła uwagę na fragmentaryczną, ukierunkowaną na Holokaust wiedzę historyczną o Polsce:

przed seminarium Polska była dla mnie tylko miejscem Holokaustu. Nie wiedziałam nic o tym kraju i jego mieszkańcach. Nie pamiętałam dokładnie jej historii. Pamiętałam tylko, że Rosjanie oswobodzili Polskę od Niemców, ale nigdy nie wiedziałam, że zostali tutaj. Właściwie, nie było dla mnie nigdy istotne żeby cokol-

⁷ Fragmenty wywiadów przeprowadzonych wśród polskich i izraelskich uczestników w ramach projektu „Leadership Program – Seminars for Israeli Educators in Poland” w roku 2014, Warszawa.

⁸ Zastosowałyśmy następujący sposób kodowania wypowiedzi respondentek i respondentów: 1,2,3... numer porządkowy wywiadu, S – student/studentka, K – kobieta/M – mężczyzna, I – Izrael, Pl – Polska, rok przeprowadzenia wywiadu.

wiek o tym wiedzieć. Byłam w Polsce w liceum. To była podróż z jednym celem: uczyć się o Żydowskim Holokauście (3SKI2014).

Kolejna z rozmówczyń potwierdziła, jak ważny w przełamywaniu barier i niwelowaniu uprzedzeń jest bezpośredni kontakt:

zawsze żywiłam uprzedzenia wobec Polaków, ponieważ korzenie mojej babci są z Polski, a ona jest typową polską starą kobietą. Podczas jednej z rozmów powiedziano nam, że Polacy są zimnymi ludźmi, nie powinniśmy zadawać im osobistych pytań na początku i powinniśmy być bardzo ostrożni między nimi. Ale moje oczekiwania nie sprawdziły się w rzeczywistości. Odkryłam bardzo ciepłych ludzi (mam na myśli młode pokolenie), którzy byli bardzo zainteresowani naszą kulturą. Oni są bardzo podobni do nas, podejrzewam że ludzie to ludzie, niezależnie gdzie mieszkają i w jakiej kulturze się wychowali (2SKI2014).

Na istotną rolę kontaktu międzykulturowego wskazali również respondenci z Polski, uczestnicy wspomnianych projektów. Jedna z Polek – odnosząc się w wywiadzie do kontaktów międzykulturowych i porozumiewania pomiędzy Izraelczykami i Polakami podkreśliła, że:

najważniejszym punktem programu było poznanie studentów z Izraela. Przez kilka dni mogliśmy mieszkać w jednym miejscu i dogadywać się z nieznanymi osobami w obcym dla nas wszystkich języku angielskim. Myślę, że się udało. To było niesamowite – wspólne porozumienie. Nauczyłam się rezygnacji z oceniania ludzi, zrozumiałam że istotne jest by najpierw kogoś poznać. Nie ma barier jeżeli ty sam ich nie stwarzasz. Nie miało dla mnie znaczenia to skąd przyjeżdżają studenci. Nie miało to dla mnie znaczenia, czy są tej samej religii. Cieszę się, że poznałam nowych wspaniałych przyjaciół (4 SKPI2014).

Kolejny respondent z Polski zwrócił uwagę na rolę integracji międzynarodowej poprzez uczestnictwo w działaniach z obszaru edukacji nieformalnej oraz wspólne spędzanie czasu wolnego:

najważniejszym punktem programu była możliwość integracji ze studentami z Jeruzolimy, bo jak inaczej budować most jeśli nie poprzez łamanie barier i stereotypów związanych z naszymi krajami, jeśli nie poprzez poznanie wzajemne i wspólne spędzanie czasu? Oczywiście ważna jest także wspólna przeszłość, ale według mnie jest ona na drugim miejscu. Nie podoba mi się nastawienie, że skoro przyjeżdżają osoby z Izraela to koniecznie trzeba je zabrać do wszystkich możliwych miejsc związanych z przeszłością, wojną i Holokaustem. Tak naprawdę przecież przyjeżdżają do Polski by zobaczyć prawdziwą, dzisiejszą Warszawę [...] (5SMPI2014).

Inna Polka w swoje wypowiedzi zwróciła uwagę na wartość wzajemnej komunikacji, wspólnych działań i bycia razem:

dla mnie samo zderzenie z inną kulturą, jej poznanie i zrozumienie było bardzo pozytywne. Wspólne zajęcia które prowadziliśmy w przedszkolach w Lublinie i Warszawie były okazją do tego, by poznać inne sposoby pracy z dziećmi. To rozwija wyobraźnię i pomaga szukać własnych pomysłów metodycznych. Program był też okazją by ćwiczyć język angielski, poznawać ludzi pozytywnie myślących o innych. Jestem zaskoczona, że grupa izraelska jest niesamowicie otwarta na ludzi. To zmieniło moje myślenie o innych. Czasami program naszych zajęć był zbyt napięty, ale rozumiem, że było mało czasu. Nic bym nie zmieniła w programie, może tylko liczbę spotkań danego dnia. Gdyby te aktywności trwały krócej umysł nie byłby tak przeciążony pracą i trudną wiedzą dotyczącą wspólnej historii (6SKPl2014).

W niektórych z wypowiedzi można też zauważyć odwołanie do pokazania różnych punktów widzenia i narracji historycznych oraz poznania faktów, bez których ciężko jest w pełni zrozumieć sytuację drugiej strony:

myślę że wizyta tego samego dnia w Muzeum Powstania Warszawskiego i w Muzeum Historii Żydów Polskich była bardzo ważna. Mimo że był to niesamowicie wyczerpujący dzień (to było zbyt dużo informacji bez wystarczającej ilości czasu żeby wszystko naprawdę zrozumieć), myślę jednak, że było to konieczne. Poczułam jakbym właściwie nie wiedziała wystarczająco o polskiej stronie, która przeszła przez tą samą wojnę. Wszystko czego byłam uczona podczas lekcji historii to była nasza strona (historia Żydów). A ta wizyta sprawiła, że spojrzałam na ten fragment historii dużo szerzej. To było także ważne żeby pójść do tych muzeów razem z Polakami i dzielić się swoimi spostrzeżeniami i uczuciami podczas wizyty (7SKI2014).

W kontekście wspomnianych projektów warto zwrócić uwagę na istotność wspólnych działań – nie tylko dla ludzi biorących w nich udział, ale również w szerszym edukacyjnym wymiarze związanym z oddziaływaniem na środowisko, przestrzeń i miejsce, w których odbywa się dany projekt.

Zakończenie

W tekście podjęliśmy próbę wskazania możliwości zastosowania teorii kontaktu w praktyce odnoszącej się do międzykulturowych projektów edukacyjnych i społecznych. Jak wskazują doświadczenia z realizacji opisanych projektów, kontakt w grupach kulturowo zróżnicowanych, realizujących

określone zadania i cele, umożliwia niwelowanie i redukcję narodowych oraz etnicznych stereotypów i uprzedzeń.

Okazję do doświadczania inności i odmienności stwarza niewątpliwie możliwość bezpośredniego spotkania i doświadczania kulturowej różnorodności w przestrzeni edukacji formalnej i pozaformalnej, w środowisku lokalnym, bądź poza krajem pochodzenia, tak jak starałyśmy się uwypuklić na podstawie polsko-izraelskich projektów współpracy. Tego typu możliwości oferują również projekty realizowane w ramach współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi, instytucjami oświatowymi i placówkami kulturalnymi, w szczególności w obszarze działań międzynarodowych i/lub międzykulturowych. Kolejny, istotny dział stanowią międzynarodowe wymiany szkolne i wizyty studyjne ze szkołami partnerskimi oraz szereg międzynarodowych programów nakierowanych na współpracę i dialog w wymiarze edukacji szkolnej. Edukatorzy, nauczyciele i ich uczniowie przygotowując i realizując tego typu inicjatywy uczą się współpracy w międzynarodowym zespole, doskonalą swoje kompetencje językowe, mają możliwość podniesienia poziomu wiedzy dotyczącej innych kultur oraz praktycznego uczenia się współpracy w zróżnicowanych grupach i komunikacji z osobami o innym kontekście kulturowym. Konfrontacja z różnorodnością we wspomnianych obszarach funkcjonowania pozwala nabyć bogate doświadczenia edukacyjne i przygotować do pełnego uczestnictwa w wielokulturowym społeczeństwie. Odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury na poziomie jednostkowym pomaga zagwarantować nabywanie szacunku dla swoich i innych, co ma niebagatelne znaczenie dla kreowania postaw zrozumienia i dialogu w czasach narastającego radykalizmu i ksenofobii.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G., (1954). *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley Publishing Company Massachusetts, California, London, Amsterdam, Ontario, Sydney
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997). *Uprzedzenia. Przyczyny i środki zaradcze*, (w:) *Psychologia Społeczna. Serce i umysł*, Poznań
- Bem M., (2013), *Modele kompetencji międzykulturowych*, (w:) J. Muszyńska, W. Danielewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa
- Bilewicz M., (2006), *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna”, t. 1(02)
- Błęszyńska K., (2013), *Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń*, „Pograniczne. Studia Społeczne”, t. XXI

- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., (2014), *Contact theory in multicultural school praxis*, (w:) I. Nowosad (red.), International Forum for Education, nr 1(7) School Quality and Culture, Toruń
- Fatyga B., (2004), *Słownik antropologii i socjologii kultury*, Warszawa
- Kuleta-Hulboj M., (2008), *Spotkanie z Innym. Czy polsko-izraelska wymiana młodzieży sprzyja nawiązaniu relacji dialogicznej?* „Pedagogika Społeczna”, t. 4
- Nikitorowicz J., (2013), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu aspekcie procesów migracyjnych*, (w:) J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki (red.), „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI
- Nelson T. D., (2013), *Przeciwdziałanie uprzedzeniom*, (w:) *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk
- Nelson T. D., (2013), *Wprowadzenie w tematykę stereotypizacji i uprzedzeń. Definicje uprzedzeń*, (w:) *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk
- Pettigrew T. F., (1998), *Intergroup Contact Theory*. „Annual Review of Psychology”, t. 49
- Sherif M., (1958), *Superordinate goals in the Reduction of Intergroup Contact*. „The American Journal of Sociology”, t. 63, nr 4
- Sherif M., Harvey O. J., White B. J., Hood W. R., Sherif C. W., *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment. 1954–1961, Classics in the History of Psychology*, An internet resource developed by Christopher D. Green York University, Toronto, Ontario, <http://psychclassics.yorku.ca/Sherif/> [16.07.2016]
- Szuchta R., (2007), *Podróż do przeszłości. Podróże studyjne młodzieży izraelskiej do Polski*, „Przegląd Edukacyjny”
- Winiewski M., Haska A., Bulska D., (2015), *Krytyka państwa Izrael a antysemityzm*, (w:) A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Warszawa
- Zakrzewska D., (2013), *Gotowość do agresji i wzajemne uprzedzenia wśród młodzieży polskiej i żydowskiej. Międzynarodowe studia porównawcze polsko-izraelskie*. Praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Frączka, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa (maszynopis)
- Zakrzewska D., Żochowska A., (2013), *Mutual prejudice among Polish and Jewish adolescents. Research announcement*, materiał konferencyjny, IV Tajfel Seminar. History, reconciliation and intergroup relations, Warszawa

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- <http://www.uniaeuropejska.info.pl/polska-w-unii-europejskiej> [16.07.2016]
- <http://stat.gov.pl/spisy-powszechnie/nsp-2011/> [16.07.2016]
- http://web.archive.org/web/20130617162348/http://www.stat.gov.pl:80/gus/5840_5620_PLK_HTML.htm [16.07.2016]
- <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/> [16.07.2016]
- https://d1dmfej9n5lgmh.cloudfront.net/msport/article_attachments/attachments/10735/original/Izrael_program.pdf?1334722066 [16.07.2016]
- <http://embassies.gov.il/warsaw/Relations/ProjectActivities/Documents/HiddenOpportunities.pdf> [21.07.2016]

SUMMARY**Between the theory and praxis of intercultural contact**

The text draws attention to the theory and practice of intercultural contact, constituting the basis of the communal functioning of communities, groups and individuals. By referring to interactionist concepts and praxis, we attempt to present the realities of conducting intercultural (Polish-Israeli) youth meetings. The meetings allow to increase the chance of achieving positive results in the area of reducing mutual stereotypes and prejudice. The text attempts to indicate the possibilities of applying the theory of intercultural contact in praxis related to international Polish-Israeli projects which conform to the framework of intercultural education.

KEYWORDS: intercultural contact, intercultural communication, youth projects, intercultural education, stereotypes and prejudices.

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

E-MAIL: przemekgrzybowski@poczta.onet.pl

Inni i Obcy w bezpiecznym miejscu. Poprawność polityczna w zróżnicowanej kulturowo szkolnej przestrzeni publicznej

Przestrzeganie reguł poprawności politycznej w szkołach funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo jest wyzwaniem nie tylko polityki oświatowej i metodyki, ale – szczególnie ostatnio – także kultury akademickiej. Jedną z form jego realizacji są popularne szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej tzw. bezpieczne przestrzenie lub strefy (ang. *safe space, safe zone*) będące wyodrębnionymi w szkolnej przestrzeni publicznej pograniczami terytorialnymi, to jest miejscami, w których obowiązują ściśle związane z poprawnością polityczną zasady dialogu społecznego. Okoliczności powstania bezpiecznych miejsc oraz kłopoty z zachowaniem ich neutralności bywają przedmiotem dyskusji i przyczyną konfliktów uczniów (studentów), ich krewnych i bliskich oraz osób pełniących nadzór nad poszczególnymi elementami systemu edukacji. W związku z różnym podejściem do poprawności politycznej oraz z możliwością wywierania presji przez przedstawicieli środowisk mniejszości na twórców bezpiecznych miejsc, mamy do czynienia z nadużyciami ich statusu, wskutek których prawo do komunikacji międzykulturowej na zasadach poprawności politycznej bywa kwestionowane, podważane lub nadaje się mu znaczenia dalekie od zakładanych.

Celem mojej wypowiedzi jest przedstawienie tego jako dotąd mało znanego w Polsce elementu koncepcji edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Szczególną uwagę chciałbym zwrócić na zagrożenia związane ze zbyt kategorycznym rozumieniem poprawności politycznej i sprowadzeniem do absurdu jej idei. Bezpieczne miejsca rozpatruję jako obszary przenikania się sfer prywatnej i publicznej, realizacji dialogu międzykulturowego i edukacji międzykulturowej na zasadach poprawności politycznej,

pod warunkiem zachowania zdrowego rozsądku. Takimi właśnie miejscami powinny być szkoły – przynajmniej teoretycznie.

Mimo że odwołuję się tu głównie do przykładów ze Stanów Zjednoczonych, to pretekstem do podjęcia niniejszej refleksji są notowane również w Polsce przypadki ograniczania wolności słowa i debaty w akademickiej przestrzeni publicznej oraz nadużywania tejże przestrzeni w celach politycznych manifestacji¹.

Poprawność polityczna na styku sfer publicznej i prywatnych

Sfera publiczna to według Tadeusza Lewowickiego: „[...] osoby, działania tych osób i wytwory działalności – intelektualne, ideowe, organizacyjne, materialne – służące na użytek publiczny, ogólnospołeczny oraz funkcjonujące w społeczeństwie, w różnych formach życia społecznego” [Lewowicki, 2007: 35]. Do najważniejszych obszarów sfery publicznej, to jest osób, instytucji, idei mocno oddziałujących (lub ewentualnie mogących oddziaływać) na różne wymiary i płaszczyzny życia społecznego, Autor zalicza między innymi te, w których śmiech jawi się jako szczególnie istotny czynnik społeczny: politykę i ideologię; moralność i prawo postrzegane jako normy regulujące życie społeczne; kulturę, naukę i oświatę; ludzi, instytucje, treści i sposoby ich działalności; środki masowego komunikowania; instytucje, organizacje społeczne, grupy społeczne głoszące jakieś cele i zabiegające o ich osiągnięcie; Kościoły i organizacje wyznaniowe [Lewowicki, 2007: 36].

Jak zauważa Zygmunt Bauman: „Dobro zbiorowe, publiczne i interesy jednostkowe, prywatne potrzebują siebie nawzajem jak płuca powietrza czy kwiat wody i jedno bez drugiego daremnie poszukiwałyby zaspokojenia i nie mogłyby liczyć na długi żywot” [Bauman, 2006: 18].

Stąd nieustanny dialog i przenikanie się każdej ze sfer dokonujący się na różnego rodzaju pograniczach – tym bardziej złożonych wewnętrznie i przyczyniających się do zawikłania relacji międzyludzkich, im więcej w nich uwarunkowanych kulturowo wzorów i konwencji zachowań, im więcej międzykulturowych spotkań, zdziwień, napięć i negocjacji. Dotyczy to nie tylko istotnych spraw publicznych postrzeganych w kategoriach dobra

¹ Wykorzystuję tu między innymi materiały zebrane na potrzeby monografii [Grzybowski, 2015].

wspólnego, ale także spraw prywatnych, choćby drobnych i pozornie mało istotnych z perspektywy globalnej, lecz istotnych dla jednostek uczestniczących w życiu społecznym. Jedną z takich spraw jest dialog międzykulturowy, który bierze swój początek w sferze prywatnej, lecz jego następstwa najczęściej stają się funkcją życia publicznego.

Subiektywne granice między sferą publiczną i prywatną mają charakter interakcyjny, to znaczy nie tyle separują, co stanowią symboliczną lub realistyczną podstawę regulacji i kontroli zachowania jednostek i grup społecznych. Czynnikiem tej kontroli bywają między innymi postawy wobec określonych obiektów (np. różnic kulturowych i ich nosicieli), których podstawy przekazuje się w procesie edukacji. W zbiorach treści edukacji stykają się wartości prywatne i publiczne, co staje się szczególnie widoczne w działalności instytucji takich jak szkoła, czy środki masowego komunikowania. Granice sfer prywatnej i publicznej oraz ich społeczne konsekwencje są płynne, podlegają historycznej zmienności terytorialnej i kulturowej, a ich radykalne i sztywne wyróżnienie nie jest możliwe. Przenikanie się tego co prywatne i publiczne, wraz z konsekwencjami tych zjawisk dla edukacji, są unikalne, wyjątkowe w danym miejscu i czasie. Dlatego też w odniesieniu do każdego styku sfer publicznej i prywatnych (im więcej uczestników relacji społecznych, tym więcej możliwych styków) mają zastosowanie zwykle umowne i trudne do sformalizowania reguły, czy zasady poprawności politycznej.

Poprawność polityczna to

zjawisko, które stało się głośnie za sprawą, pojawiających się głównie w latach osiemdziesiątych XX wieku, prób uregulowania sposobów mówienia oraz zachowywania się w kampusach uniwersytetów amerykańskich. Stała się ona elementem szerszych procesów kulturowych i politycznych, których orędownicy powoływali się na konieczność likwidacji niesprawiedliwości społecznej przy pomocy wielu narzędzi z zakresu szeroko pojmowanej inżynierii społecznej, takich jak m.in. tzw. *affirmative action*, tzn. stosowanie tzw. pozytywnej dyskryminacji, mającej na celu ułatwienie osobom pochodzącym z grup uważanych za upośledzone społecznie (Czarni, mniejszości seksualne, kobiety) awans edukacyjny i cywilizacyjny przez stosowanie wobec nich osłabionych standardów wymagań w przypadkach rywalizacji o miejsca na uczelniach oraz w instytucjach publicznych (stanowych i federalnych) [Szahaj, 2004: 155; szerzej: 155–175].

W Stanach Zjednoczonych notuje się wiele kontrowersji związanych z realizacją reguł poprawności politycznej na terenie szkół różnych szczebli. Zwłaszcza w środowiskach akademickich bywa, że kłopoty z nadinterpretacją

cją reguł poprawności politycznej, których konsekwencją jest zaprzeczenie wolności dyskursu i prawa do niego ponad podziałami, wiodą do ograniczenia akademickiej wolności słowa oraz ulegania przez władze uczelni postulatom radykałów. Historia tego zjawiska ma jednak o wiele dłuższe korzenie, niż samo pojawienie się kategorii „poprawności politycznej” oraz „bezpiecznych miejsc”.

Od prawa Comstocka po cenzurę lektur szkolnych

W 1873 roku Anthony Comstock – inspektor pocztowy i bojownik o zachowanie moralności, doprowadził do ustanowienia w Stanach Zjednoczonych federalnego prawa skierowanego przeciwko „plugastwu i sprośności”. Na jego mocy zezwolono na publiczne otwieranie przesyłek i listów w poszukiwaniu owych sprośności – na przykład środków antykoncepcyjnych albo materiałów pornograficznych. Opierając się na tzw. prawie Comstocka, policja stosowała wobec lekarzy prowokacje z wykorzystaniem podstawionych świadków koronnych, którzy usiłowali uzyskać u lekarzy zgodę na przerwanie ciąży. Za złapanie na gorącym uczynku, lekarzowi groziło usunięcie z zawodu i więzienie. Prawo to wkrótce rozszerzono na inne dziedziny życia – między innymi umożliwiono poszukiwanie w przesyłkach i lokalach publicznych książek, broszur i czasopism, które godziłyby w moralność. Znalezione lektury podlegały konfiskacie i często publicznemu niszczeniu. To właśnie w oparciu o prawo Comstocka skonfiskowano między innymi kolejne wydania książek Margaret Higgins Sanger – lekarki, pionierki idei planowania rodziny, której w latach 1916–1936 regularnie zamykano Klinikę Kontroli Urodzeń, za każdym razem osadzając jej założycielkę na miesiąc w areszcie. Prawo Comstocka zmieniło Stany Zjednoczone w państwo policyjne, a z przyznanej władzom możliwości ingerowania w sferę prywatną obywateli korzystano na jego mocy jeszcze w latach sześćdziesiątych XX wieku [szerzej: Bates, 1995; Beisel, 1997].

Oficjalna praktyka ograniczania dostępu do uważanych za nieodpowiednie lektur, zaistniała w amerykańskim systemie oświaty wskutek zaakceptowania wywodzącego się z Wielkiej Brytanii zjawiska „bowdleryzacji”, którego nazwa wywodzi się od nazwiska Thomasa Bowdlera (1754–1825) [szerzej: Lynch, 2007; Perrin, Godine, 1992]. Ten angielski lekarz i reformator społeczny wraz ze swą siostrą pisarką Henriettą Marią Bowdler (1750–1830),

postanowił opracować nowe wydania klasycznych dzieł w taki sposób, aby można je było bez obaw lub wątpliwości czytać w rodzinnym kręgu. Bowdleryzacja polega więc na usuwaniu z klasycznych tekstów ich fragmentów lub ich przeinaczaniu pod pretekstem usuwania treści, które zdaniem dokonującego „poprawek” mogłyby urażać wrażliwość, dobry smak i skromność potencjalnych czytelników. Zdaniem Alicji Bojko i Doroty Dobrzyńskiej, bowdleryzacji podlegały najczęściej utwory Williama Szekspira. W niektórych antologiach dla szkół średnich pojawiły się ocenzurowane wersje *ROMEA I JULII*, z których usunięto nawet około 400 wersów, przy czym nie towarzyszył temu żaden komentarz wydawcy [Bojko, Dobrzyńska, 2007: 246]. Jak piszą Autorki:

Najbardziej znanym opracowaniem utworów Szekspira dokonany przez rodzeństwo Bowdlerów jest *The Family Shakespeare* (*Szekspir dla rodzin*). Pierwsze wydanie ukazało się w 1807 r. i było dziełem Henrietty (12 sztuk w 4 tomach), drugie (w 10 tomach) z 1818 r. przygotował Tomasz. Oba przypisano bratu, ponieważ nie wypadało sugerować, że kobieta kojarzona była z treściami nieprzystojnymi, nawet w przypadku ich cenzurowania. Wedle sformułowania Bowdlera usunięto wszystko, co mogło stanowić obrazę dla „cnotliwego i religijnego umysłu”, tak by Szekspira można było czytać na głos w gronie rodzinnym. Np. samobójstwo Ofelii w *Hamlecie* zostało przedstawione jako utonięcie. Od tamtej pory nazwisko Bowdlera kojarzone jest z oczyszczaniem tekstów z elementów mogących zgorszyć pruderyjnego czytelnika” [Bojko, Dobrzyńska, 2007: 246; patrz: Bowdler, 1818].

W 1826 roku, już po śmierci T. Bowdlera, ukazała się opracowana przez niego podobna wersja *Historii zmierzchu i upadku cesarstwa rzymskiego* Edwarda Gibbona [1776–1789]. Nie cieszyła się jednak tak wielką popularnością, jak *Szekspir dla rodzin*.

Współcześnie uwikłanie amerykańskiego systemu oświaty publicznej w rozgrywki polityczne niejednokrotnie prowadzi do cenzurowania w imię poprawności politycznej nawet podręczników, zeszytów ćwiczeń i testów szkolnych. Oficjalnie chodzi o ochronę mniejszości kulturowych przed dyskryminacją i wykluczenie możliwości urażenia choćby najmniejszej grupy obywateli. Nieoficjalnie mamy jednak do czynienia z politycznym oddziaływaniem na oświatę oraz wykorzystywaniem jej do udowodnienia przeciwnikom, kto jest silniejszy i kto przeforsuje bardziej spektakularną poprawkę do obowiązującego prawa. Źródłem napięć w tym względzie są politycy skrajnej zarówno prawicy i lewicy, zaś większość rodziców uczniów nawet nie zdaje sobie z sprawy z konsekwencji ich działań. Nad czystością tekstów

wykorzystywanych w szkole czuwają komisje oceniające poprawność polityczną treści oraz tzw. biegli stanowi do spraw wrażliwości kulturowej (czyli cenzorzy), których zadaniem jest usuwanie treści i ilustracji, które mogłyby obrażać lub dyskryminować określone środowiska, a nawet tylko potencjalnie budzić niepewność, strach lub niesmak. Procedurze zatwierdzania materiałów dydaktycznych muszą się podporządkować wydawcy o ile chcą, by ich materiały zostały dopuszczone do użytku szkolnego. Prowadzi to do powstania opracowań dydaktycznych pełnych przekłamań, w tym bezkrwawych podręczników historii oraz wersji lektur oczyszczonych z kontrowersyjnych sformułowań i tematów (na przykład dotyczących rasy, pochodzenia, płci, religii, kondycji psychofizycznej). Stanowi to też pretekst do oskarżania niewygodnych politycznie autorów i nauczycieli o złamanie rozporządzeń władz oświatowych, a w konsekwencji niedopuszczania ich publikacji do użytku szkolnego i zakazu publicznego wypowiedziania się na tematy związane ze szkołą [szerzej: Ravitch, 2007].

Dowodem skali zjawiska jest fakt, że z niektórych amerykańskich podręczników wykreślono ponad pięćset „niepoprawnych politycznie” słów, między innymi:

- sowa (w niektórych kulturach kojarzy się ze śmiercią – na przykład w niektórych legendach indiańskich sowa odprowadza duszę do Krainy Wiecznych Łowów),
- dynia (kojarzy się z pogańskim świętem Halloween),
- pączki (są niezdrowe i prowadzą do tycia),
- urodziny (nie wszystkie dzieci obchodzą urodziny – na przykład świadkowie Jehowy).

Jak zauważa Diane Ravitch:

Językowymi policjantami kieruje obawa, że jeśli dzieci natrafią na słowo wyrażające seksistowskie stereotypy, powiedzmy „sprzedawca” lub budzące przestrochę stworzenia, jak szczury, myszy lub karaluchy, będą zbite z tropu i nie będą w stanie ukończyć testu. Teoria ta ma jednak zasadniczą słabość: brak dowodów na jej prawdziwość. Przecież w książkach dla dzieci są trzęsienia ziemi, huragany i pożary, ludzie umierają. A wydawcy testów są zauroczeni teorią, że dzieci nie wypadną dobrze na teście, jeśli znajdą w nim coś, co je niepokoi [McLure, 2003: 22].

W 2003 roku w Massachusetts doszło do skandalu, gdy okazało się, że jedno z poleceń w teście szkolnym brzmiało: „Opisz dzień, w którym pada

śnieg”. W oparciu o rozporządzenia uwzględniające reguły poprawności politycznej pojawiły się protesty, że w ten sposób dyskryminowani są uczniowie z Ameryki Łacińskiej, którzy nigdy nie widzieli śniegu, mają więc mniejsze szanse na poprawne napisanie testu. Protest polityków został uwzględniony, a uczniowie w całym stanie musieli napisać test ponownie, bo inicjatorom protestu nie przyszło do głowy, że dzieci z Ameryki Łacińskiej widziały śnieżny dzień w telewizji lub Internecie, więc mogą sobie śnieżycę wyobrazić.

Ponieważ sprawa jest niezwykle „medialna”, w 2007 roku jej echa dotarły także do Polski. W kilku prawicowych czasopismach zamieszczono sensacyjną informację, że gubernator Kalifornii Arnold Schwarzenegger na mocy specjalnej ustawy antydyskryminacyjnej zakazał wykorzystywania w podręcznikach i testach słów „mama”, „tata”, „mąż” i „żona”. Swoją decyzję rzekomo uzasadnił, że jeśli ktoś sugeruje, iż normalna rodzina składa się z przedstawicieli różnych płci, a nie dwóch ojców lub dwóch matek, tym samym obraża środowiska homoseksualne. W teźże ustawie miał się znaleźć zapis pozwalający chłopcom korzystać z przebieralni dziewczynek i odwrotnie, dzięki czemu dzieci miałyby wcześniej przekonać się, czy nie mają transseksualnych skłonności (sic!). Autorzy medialnej manipulacji wywiedli źródło ustawy z dokumentów międzynarodowych stowarzyszeń gejów, lesbijek i osób transseksualnych. Dopiero dziennikarskie śledztwo ujawniło fałszerstwo, jednak w polskim Internecie kaczka dziennikarska o „poparciu Terminatora dla homoseksualistów” jest niezwykle popularna i w opiniach wielu uczestników forów internetowych uchodzi za fakt².

Zarówno w Harvardzie, jak i wielu innych amerykańskich uczelniach studenci protestowali przeciwko zamieszczaniu na listach lektur obowiązkowych książek, których treści mogłyby wywołać nieprzyjemne doznania. Wykładowcy, którzy nie chcieli zweryfikować list lektur, zostali zobligowani do zamieszczenia przy kontrowersyjnych tytułach ostrzeżenia, że lektura zawiera opisy lub odniesienia do przemocy, przestępstw seksualnych lub rozmaitych problemów psychicznych. Dotyczy to nawet pozycji beletrystycznych zaliczanych do klasyki literatury amerykańskiej [Pawłowski, 2015: 61].

Bowleryzacja i cenzura lektur dla dzieci przez stanowych biegłych dotyczy nie tylko tekstów, ale również ilustracji:

² Patrz np.: dziennikzwiazkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach [29.11.2013]; gejowo.pl/index.php?pid=3&n_id=8833&n_offset=0&reply=82733 [29.11.2013].

Interesującym przykładem takiego działania jest spór o sposób przedstawienia Czerwonego Kapturka, a ściślej, zawartości koszyka tytułowej bohaterki utworu. W 1984 r. Trina Schart Hyman opracowując i ilustrując baśń o Czerwonym Kapturku, umieściła w koszyku dziewczynki butelkę wina. Wywołało to sprzeciwy niektórych rodziców, którzy uważali, że została naruszona zasada wychowania w trzeźwości. W 1989 r. ta wersja baśni braci Grimm została zakazana przez kalifornijskie szkoły, gdyż na okładce widniał wspomniany obrazek. Tamtejsze władze uznały, że nowe wydanie „Czerwonego Kapturka” jest wyrazem „akceptacji dla spożywania alkoholu” [Bojko, Dobrzyńska, 2007: 249; patrz: Grimm, Schart, Hyman, 1983].

Zjawisko cenzurowania ilustracji w książkach dla dzieci nie jest wyłącznie amerykańską specjalnością. Także słynny szwedzki autor książek dla dzieci Jan Lööf w 2005 roku otrzymał od swego wydawcy polecenie narysowania kilku nowych ilustracji do dwóch opublikowanych przed laty pozycji³, ponieważ przedstawiciele innych kultur zostali na nich przedstawieni w sposób stereotypowy. Decyzję o ponownym wydaniu książek wydawca uzależnił od zmiany obrazków. Autor odmówił i oficjalnie zaprotestował, wywołując społeczną debatę na temat granic poprawności politycznej i związanej z nią ingerencją w dzieło.

Jana Lööfsa licznie poparli czytelnicy, a także część publicystów twierdzących, że cenzura politycznej poprawności posunęła się już za daleko. Jeden z internatów zażartował nawet, że idąc tokiem myślenia wydawcy, najlepiej byłoby spalić całą literaturę napisaną przed 2000 rokiem⁴.

Opisywane zjawiska nie zachodzą wyłącznie w wąsko pojmowanej sferze edukacji. Graniczące z absurdem podejście do politycznej poprawności dotyka także środowisko grafików pracujących dla prasy.

Raport Herblouck Foundation z 2011 r. pokazuje, że rysunek i komiks prasowy (tzw. *editorial cartoons*), tak istotny dla amerykańskiej kultury i tożsamości, dosłownie znika w oczach. Jeszcze na początku XX w. amerykańskie dzienniki zatrudniały na stałe w redakcjach łącznie 2 tys. rysowników. Dziś ta liczba wynosi... 40!” [Frąckiewicz, 2015: 86].

³ „Dziadek jest piratem” (szw. *Morfar är sjörövere*) z 1966 roku oraz „Złap Fabiana” (szw. *Ta fast Fabian*) z 1997 roku.

⁴ [am]: Szwedzki wydawca chciał, aby autor zmienił po latach ilustracje w książkach, bo „stereotypowo” przedstawiały inne nacje, <http://booklips.pl/newsy/szwedzki-wydawca-chcial-aby-autor-zmienil-po-latach-ilustracje-w-ksiazkach-bo-stereotypowo-przedstawialy-inne-nacje/> [18.05.2016].

Nieodpowiednie rysunki, naruszające prawa jakiejś mniejszości lub urażające uczucia wrażliwszych czytelników, mogłyby bowiem prowadzić do zmniejszenia sprzedaży danego tytułu, ograniczenia liczby reklam, czy kosztownego procesu sądowego.

Bezpieczne przestrzenie w niebezpiecznych czasach

Częstym pretekstem do niekiedy ostrych sporów jest niedopuszczanie i/lub zakazywanie organizowania publicznych wykładów osób, których poglądy uchodzą za kontrowersyjne lub są nie do przyjęcia przez głośniejszych przedstawicieli mniejszości kulturowych, albo reprezentujących ich interesy polityków. Z przypadkami tego rodzaju sytuacji borykają się nie tylko uczelnie wyższe w krajach anglosaskich (według magazynu „Spiked” aż 80% brytyjskich uniwersytetów wprowadziło tego rodzaju ograniczenia wolności słowa) [Pawłowski, 2015: 61], ale także w Polsce, gdzie nie tak dawno społeczne napięcia i towarzyszące im publicystyczne spory wiązały się z organizacją wykładów Petera Singera [Żakowski: 2010], Paula Camerona [Dmirczuk, 2013], Jerzego Zięby [Dzikowska, 2016], czy Zygmunta Baumana [Harłukowicz, 2013]. Zresztą tradycja zrywania wykładów z przyczyn politycznych w Polsce jest podobna jak w innych krajach [Lipski, 2016]. Gdzie więc, jeśli nie w akademickiej przestrzeni publicznej powinno się znaleźć miejsce – bezpieczne miejsce – dla Inności i Obcości oraz na otwartą debatę nad jej konsekwencjami?

Idea bezpiecznego miejsca pojawiła się najpierw w przestrzeni publicznej, zaś w systemie edukacji zaistniała w szkołach średnich w środowiskach zróżnicowanych religijnie Irlandii Północnej [Schreiner, 2007: 57–66]. Ich twórcom chodziło o miejsce do wyrażania swej tożsamości bez narażenia się na ataki; przyjazną atmosferę do prezentowania różnych poglądów; możliwość uczestniczenia w działaniach i refleksji z pozycji równości; a fundamentem tych działań miał być dialog mimo różnic [szerzej: Hunter, 2008: 5–21; Llerena-Quin, 2013: 340–346; Stengel, Weems, 2010: 505–507]. Jak pisze Łukasz Pawłowski:

Termin „bezpieczna przestrzeń” (*safe space*) pierwotnie oznaczał miejsce, gdzie różne mniejszości mogły poczuć się wolne od uprzedzeń czy stygmatyzacji. Bezpiecznymi przestrzeniami nazywano m.in. bary dla homoseksualistów w amery-

kańskich miastach, w czasach gdy «niewłaściwa» orientacja seksualna była surowo piętnowana. Z biegiem lat podobne miejsca pojawiały się na zachodnich kampusach uniwersyteckich, ale znaczenie *safe spaces* zaczęło się niebezpiecznie rozszerzać. Dziś oznaczają miejsca gwarantujące ochronę już nie tylko przed fizyczną lub słowną agresją, ale też przed wszelkimi poglądami czy ideami mogącymi powodować dyskomfort. Poszerzają się także ich granice. Na amerykańskich i brytyjskich uniwersytetach rosnąca liczba organizacji studenckich domaga się, by za bezpieczną przestrzeń uznawać cały teren uczelni [Pawłowski, 2015: 60].

Elenie Oppfer z Centrum na rzecz Dialogu Międzykulturowego przy Uniwersytecie Berkeley charakteryzuje „bezpieczne przestrzenie” lub „bezpieczne strefy” jako metaforyczne pola dialogu, wsparcia oraz inkluzji osób zaliczających się do „historycznie” marginalizowanych grup mniejszości kulturowych. Można o nich mówić zarówno w kontekście systemu edukacji (zwłaszcza w szkołach różnego szczebla), jak również w odniesieniu do działalności wszelkiego rodzaju samorządów, organizacji pozarządowych, a nawet korporacji przemysłowych, w których jedną z reguł działania jest poszanowanie praw człowieka oraz opieka nad mniejszościami zagrożonymi różnymi formami marginalizacji i/lub dyskryminacji. Dotyczy to osób o określonej płci, orientacji seksualnej, pochodzeniu, kondycji psychofizycznej, statusie społeczno-ekonomicznym, religii, wyglądzie zewnętrznym i innych cechach, które miewają lub mogłyby mieć kłopoty w związku ze swą odmiennością kulturową w danym środowisku. Tego rodzaju miejsca stanowią element rozmaitych programów społecznych, których celem jest realizacja idei dialogu międzykulturowego. Oznaczenie ich specjalną tabliczką lub naklejką z napisem „safe space” lub „safe zone”, pozwala uprzedzić osoby korzystające z tej wyodrębnionej przestrzeni publicznej o wymaganych tu specjalnych zasadach zachowania i dialogu [Oppfer, 2015].

A jednak od co najmniej kilku lat coś zaczyna się zmieniać. Uniwersytecki kampus z przestrzeni wyjątkowej wolności powoli staje się miejscem wyjątkowo tę wolność ograniczającym. Dzieje się tak nie tylko za przyzwoleniem, ale i z inicjatywy samych studentów [Pawłowski, 2015: 60].

Oto kilka przykładów z ostatnich trzech lat.

Na Uniwersytecie Oksfordzkim studenci nie dopuścili do debaty na temat dopuszczalności aborcji, ponieważ dyskutantami miało być dwóch mężczyzn, którym – zdaniem domagających się jej zablokowania – dyskutować na ten temat nie wolno, bo nie zachodzą w ciążę (sprawa wywołała głośną dyskusję w prasie na temat granic wolności akademickiej) [szerzej:

O'Neill, 2014]. Na wydziale prawa Uniwersytetu Harvarda studenci zaprotestowali przeciwko pojawieniu się podczas egzaminów tematu przestępstw seksualnych twierdząc, że wśród słuchaczy mogą być ofiary takich przestępstw, do których doszło w kampusie uniwersyteckim, więc zetknięcie się z takimi zagadnieniami mogłoby być dla nich traumatyczne (sprawa tych przestępstw stale powraca w mediach i publikacjach studenckich będąc popularnym tematem dyskursu akademickiego) [szerzej: Kingkade, 2015, 2016]. Jak zauważa Ł. Pawłowski:

[...] skrajnym przypadkiem nadużycia prawa do bezpiecznej przestrzeni było zablokowanie przez studenckie organizacje feministyczne występu komiczki Kate Smurthwaite na Uniwersytecie Londyńskim. Przyczyną tego protestu nie był sam występ i obraźliwe żarty, jakie mogły się w nim znaleźć, ale poglądy Smurthwaite na... regulację prostytucji, które nie spodobały się części studentów. Artystkę uznano za osobę uprzedzoną do osób pracujących w seksbiznesie i w związku z tym zażądano odwołania występu [Pawłowski, 2015: 61].

Bezpieczne miejsca w szkołach mogłyby więc być użytecznym metodycznym rozwiązaniem problemu zróżnicowania kulturowego ich środowisk. Warunkiem jest jednak zabezpieczenie ich przed skrajnym upolitycznieniem oraz wykorzystanie w graniach zdrowego rozsądku.



W procesie poszukiwania rozwiązań metodycznych możliwych do zastosowania w akademickiej przestrzeni publicznej zróżnicowanej kulturowo, na tle amerykańskich doświadczeń z bezpiecznymi miejscami dla Innych i Obcych rodzi się pytanie o granice odwoływania się do reguł poprawności politycznej. Na stykach sfer publicznej i prywatnych mamy bowiem do czynienia z grą interesów rozmaitych grup i jednostek, dla których z założenia bezpieczna (czyli zapewniająca wolność edukacji ponad różnicami, a nawet mimo różnic) instytucja, jaką jest szkoła, może być nie tyle miejscem realizacji ideałów edukacji, zwłaszcza edukacji międzykulturowej, co przestrzenią do mniej lub bardziej efektywnej autopromocji – nie zawsze w uczciwych celach i za pomocą godnych środków.

BIBLIOGRAFIA

[am]: *Szwedzki wydawca chciał, aby autor zmienił po latach ilustracje w książkach, bo „stereotypowo” przedstawiał inne nacje*, <http://booklips.pl/newsy/szwedzki-wydawca>

chcial-aby-autor-zmienil-po-latach-ilustracje-w-ksiazkach-bo-stereotypowo-przedstawialy-inne-nacje/ [18.05.2016]

- Bates A. L., (1995), *Weeder in the garden of the Lord: Anthony Comstock's life and career*, New York
- Bauman Z., (2006), *Prywatne zgryzoty na miejskim rynku*, (w:) J. P. Hudzik, W. Woźniak (red.), *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany*, Lublin
- Beisel N., (1997), *Imperiled Innocents. Anthony Comstock and family reproduction in victorian America*, Princeton
- Bojko A., Dobrzyńska D., (2007), *Cenzurowanie literatury dziecięcej w USA*, (w:) R. Stefański (red.), *Poprawność polityczna – równość czy wolność?* Toruń – Kielce
- Bowdler T., (1818), *The family Shakespeare, in ten volumes in which nothing is added to the original text; but those words and expressions are omitted which cannot with propriety be read aloud in a family by Thomas Bowdler in 10 volumes*, London
- Dmitruczuk A., (2013), *Burza na uniwersytecie po wizycie Camerona*, w: „Gazeta Wyborcza”, Opole, 26 października, http://opole.wyborcza.pl/opole/1,35114,14845952,Burza_na_uniwersytecie_po_wizycie_Camerona.html [05.05.2016]
- dziennikzwiazkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach [29.11.2013]
- Dzikowska J., (2016), *Znachor znów na uczelni. Dziennikarze z całej polski protestują*, „Gazeta Wyborcza”. Wrocław, 2 maja, <http://wyborcza.pl/1,75968,19957386,palki-i-kastety-swiat-wedle-onr.html> [5.05.2016]
- Frąckiewicz S., (2015), *Znikający żart*, „Polityka”, nr 4
- gejowo.pl/index.php?pid=3&n_id=8833&n_offset=0&reply=82733 [29.11.2013]
- Gibbon E., (1776–1789), *The history of the decline and fall of the Roman Empire*, t. 1–6, London
- Grimm J., Scharf Hyman T., (1983), *Little Red Riding Hood retold and illustrated by Trina Scharf Hyman*, New York
- Grzybowski P. P., (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Kraków
- Harłukowicz J., (2013), *Antyterrorysty na wykładzie prof. Baumana we Wrocławiu. Są zarzuty dla narodowców*, „Gazeta Wyborcza”, Wrocław, 22 czerwca, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,14149856,Antyterrorysty_na_wykładzie_prof__Baumana_we_Wroclawiu_.html [05.05.2016]
- Hunter M. A., (2008), *Cultivating the art of safe space*, „Research in Drama Education”, nr 1
- Kingkade T., (2016), *Harvard Law Grad Kamilah Willingham Fights Back Against Sexual Assault Doubters*, „The Huffington Post”, 4 kwietnia, http://www.huffingtonpost.com/entry/kamilah-willingham-harvard_us_57029258e4b0a06d580631c5 [05.05.2016]
- Kingkade T., (2015), *Harvard Sued For Allegedly Retaliating Against Professor Who Defended Sexual Assault Survivors*, „The Huffington Post”, 13 marca, http://www.huffingtonpost.com/2015/03/13/harvard-sued-professor-tenure_n_6865356.html [05.05.2016]
- Lewowicki T., (2007), *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, (w:) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Lublin

- Lipski J. J., (2016), *Idea Katolickiego Państwa Narodu Polskiego. Zarys ideologii ONR „Fala”*, Warszawa
- Llerena-Quinn R., (2013), *A safe space to speak above the silences*, „Culture, Medicine & Psychiatry”
- Lynch J., (2007), *Becoming Shakespeare. The unlikely afterlife that turned a provincial playwright into the bard*, New York
- McLure L., (2003), *Multi kulti papka*, „Forum”, nr 25
- O'Neill B., (2014), *Free speech is so last century. Today's students want the 'right to be comfortable'*, „Spectator”, 22 listopada, <http://www.spectator.co.uk/2014/11/free-speech-is-so-last-century-todays-students-want-the-right-to-be-comfortable/> [05.05.2015]
- Oppfer E., (2015), *Safe space*, „Key Concepts in Intercultural Dialogue”, nr 71, <http://centerforinterculturaldialogue.org> [05.05.2016]
- Pawłowski Ł., (2015), *Klatki wolności*, „Polityka”, nr 50
- Perrin N., Godine D. R., (1992), *Dr. Bowdler's legacy. A history of expurgated books in England and America*, Boston
- Ravitch D., (2007), *The language police. How pressure groups restrict what students learn*. New York
- Schreiner P., (2007), *A „safe space” to foster self-expression*, (w:) J. Keast (red.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Strasbourg
- Stengel B. S., Weems L., (2010), *Questioning safe space: An introduction*, „Studies in Philosophy & Education”, nr 6
- Szahaj A., (2004), *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków
- Żakowski J., (2010), *To nie Princeton, to Warszawa*, „Gazeta Wyborcza”, 10 maja, http://wyborcza.pl/1,76842,7861288,To_nie_Princeton__to_Warszawa.html [05.05.2006]

SUMMARY

Others and Strangers in a safe place. Political correctness in schools located in culturally diverse environments

Compliance with the rules of political correctness in schools located in culturally diverse environments is not only political but also methodical challenge. One form of this task is called safe spaces, which are territorial borderlands in the reality of schools which apply the principles of dialogue on the basis of political correctness. Due to the different understanding of political correctness and the possibility of lobbying by representatives of minorities on the organizers of safe space, we have to deal with the abuse of their status. As a result, the ideas of political correctness and the establishment of intercultural communication are often questioned, challenged or it has been give them a meaning far from the original. The article presents examples of this phenomenon.

Thumaczenie: Emilia Żyłkiewicz-Płońska

KEYWORDS: political correctness, intercultural education, multicultural education, safe space, school.

JOLANTA MUSZYŃSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: jolamusz@uwb.edu.pl

Od partykularyzmu do pragmatyzmu – percepcja społeczna odmienności kulturowej w przestrzeni lokalnej

Partykularyzm etyczny jako paradygmat percepcji odmienności kulturowej

Jacek Hołówka zauważa, że oceny etycznego postępowania można dokonywać z dwóch różnych punktów widzenia. Pierwszy z nich to „etyka uniwersalna” lub „etyka czystego sumienia”, drugi zaś to „partykularyzm etyczny” czyli „etyka samokontroli” [Hołówka, 2010]. W perspektywie postaw dominujących we współczesnych społeczeństwach europejskich wobec migrantów przyjęte przez J. Hołówkę założenie wydaje się być nader trafne. Dyskurs społeczny, obecny w wielu krajach UE (w Polsce również) oraz postawy polityków (zwłaszcza odradzającego się w całej Europie nurtu prawicowo-narodowościowego) pozwalają postawić tezę, że mimo dominujących założeń UE „jedność w różnorodności” to społeczeństwa europejskie są coraz bardziej zamknięte na odmienną kulturę. I o ile w ocenach dotyczących zachowań i postępowania mieszkańców, polityków krajów pozaeuropejskich dominuje „etyka uniwersalna”, o tyle w odniesieniu do tego, co dzieje się obecnie we wspólnotach europejskiej „partykularyzm etyczny”.

Etyka uniwersalna odwołuje się do obowiązku, który jest czymś naturalnym i rzeczywistym, do odpowiedzialności, która jest bezwarunkowa, do przebaczenia, wstydu i kary. Ważna jest tu nadrzędność całości względem poszczególnych jej elementów. Partykularyzm etyczny również uznaje niektóre obowiązki za naturalne i bezwarunkowe, lecz są to głównie obowiązki wobec własnych dzieci lub rodziców, współmałżonków czy współplemieńców, a nie obowiązki wobec całego świata lub wszystkich jednostek ludzkich. Tak rozumiany obowiązek dotyczy więc konkretnych relacji, w których jest jednostka, jej dobrowolności zobowiązań [Hołówka, 2010]. Partykularyzm

etyczny pełni istotną funkcję: chroni grupę, wzmacnia jej porządek społeczny i moralny – ale też zamyka. Dbłość o interesy własnej grupy i pomijanie interesów innych prowokuje do wzrostu dystansu społecznego wobec odmienności kulturowej. Z tego, w moim przekonaniu, wynika problem integracji migrantów i widoczny wzrost postaw zamkniętych wobec odmienności kulturowej w szczególności mieszkańców małych środowisk lokalnych.

W Polsce (w której obecnie jest niewielu uchodźców – głównie Czeczeni, Ukraińcy) pod wpływem politycznego partykularyzmu coraz częściej pojawiają się doniesienia medialne o protestach mieszkańców w związku z planowanym powstaniem ośrodków dla uchodźców (na przykład Olecko). Podkreślam znaczenie partykularyzmu politycznego. Polityka migracyjna państwa a przede wszystkim funkcjonujące w społeczeństwie ideologie i poglądy polityczne w zdecydowany sposób wpływają na postawy wobec odmienności kulturowej.

Biorąc pod uwagę deklarowane orientacje polityczne pozytywny stosunek do innych narodów najczęściej wyrażają respondenci identyfikujący się z lewicą (średnia 15,4), a najrzadziej – osoby indyferentne politycznie (10,2) [CBOS, 2013]. Nakładając na to sytuację ekonomiczną wielu regionów w Polsce, na przykład Podlasie, Warmię i Mazury – północno-wschodnie pogranicze Polski, gdzie stopa bezrobocia, w lutym 2016 roku wynosiła w województwie podlaskim 12,3% i 17% [stat.gov.pl, 2016] sądzę, że to jest również bardzo istotny czynnik warunkujący negatywne nastawienia wobec odmienności kulturowej.

Podobną zależność zauważamy z badaniami dotyczącymi postaw antysemitów Polaków. I. Krzemiński stwierdził, że

związek między antysemityzmem a słuchaniem Radia Maryja i głosowaniem na PiS w wyborach w 2012 r. jest jednoznaczny. Wśród tych, którzy słuchają regularnie wybranych audycji Radia Maryja, odsetek antysemitów sięga 38,5 proc. Wśród głosujących na PiS postawami antysemitycznymi wykazywało się 41 proc. Dla porównania wśród wyborców PO było ich 13 proc. Wiele antysemitów było także wśród wyborców PSL (32 proc.). Ale, co ciekawe, bardzo duża grupa antysemitów była w SLD, a co jeszcze ciekawsze – jest nadal (22 proc.) [I. Krzemiński, 2013].

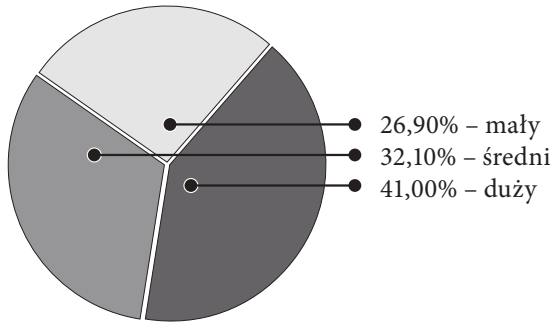
Dystans społeczny wobec odmienności kulturowej – *casus* mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski

Określona rzeczywistość kulturowa środowiska lokalnego, ale też wpływ przekazów tzw. kultury globalnej konstruuja pewną strukturę percepcji Innego. Bokszański [1997] wyróżnił trzy płaszczyzny wytwarzania sposobu percepcji Innego. Są to według niego tradycja grupy, paradygmat obcego i schemat ideologiczny obcego. Tradycja grupy narzuca wzory postrzegania obcych grup, paradygmat obcego jest tą częścią tradycji, która jest przyjęta i zobiektywizowana w folklorze, obecna w nawykach skojarzeniowych członków grupy. Schematy ideologiczne obcych stanowią rezultat świadomych, intencjonalnych działań, które są zarówno efektem wewnętrznego przekazu socjalizacyjnego w obrębie grupy jak też zewnętrznego oddziaływania treści kultury globalnej. Ważnym aspektem schematu ideologicznego obcego jest to, że powstaje on w związku z aktualnymi problemami tożsamości grupowej. Płaszczyzny percepcji Innego w praktyce społecznej wyznaczają granice dystansu społecznego, dopuszczalny stopień kontaktu i rodzaju kontaktu z ludźmi uznanymi za obcych [Nowicka, 1990]. Przyjrzymy się temu, jaki poziom dystansu społecznego wobec odmienności kulturowej prezentują mieszkańcy małych społeczności lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski¹.

Dominujący wśród respondentów (wykres 1) średni poziom dystansu społecznego (41% badanych) oraz niewielka przewaga małego dystansu społecznego (32,1%) nad dużym (26,9%) pozwalają dopuszczać założenie o pewnym poziomie otwartości na odmienną kulturową badanych. W sytuacji, gdy pod uwagę weźmiemy aspekt subiektywnego poczucia zróżnicowania

¹ Badania przeprowadzono na grupie 300 mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski w 2014 roku. W badaniu poziomu dystansu społecznego wykorzystałam założenia skali Emory S. Bogardusa, według którego dystans społeczny ujmowany jest jako postawa sympatyzującego rozumienia (*sympathetic understanding*), istniejącego między osobami i między grupami. W kwestionariuszu zamieściłam stwierdzenia odnoszące się do deklaracji bliskich relacji (przyjaźni, sąsiedztwa, wspólnej zabawy dzieci) z osobą odmienną kulturowo oraz kwestii związanych z zaufaniem wobec osób odmiennych kulturowo w sytuacji pomocy w rozwiązaniu problemu, który dotyczyłby badanych. Uwzględniając odpowiedzi badanych wyrażone na 5 stopniowej skali, stosując skalę stenową określiłam trzy poziomy dystansu społecznego: mały, średni, duży, co przekładając na relacje społeczne można uznać za przejaw zachowywanej *odległości* w kontaktach społecznych – od bliskości do wyraźnego oddalenia [Park, 1902: 339–344].

Wykres 1. Poziom dystansu społecznego badanych wobec odmienności kulturowej

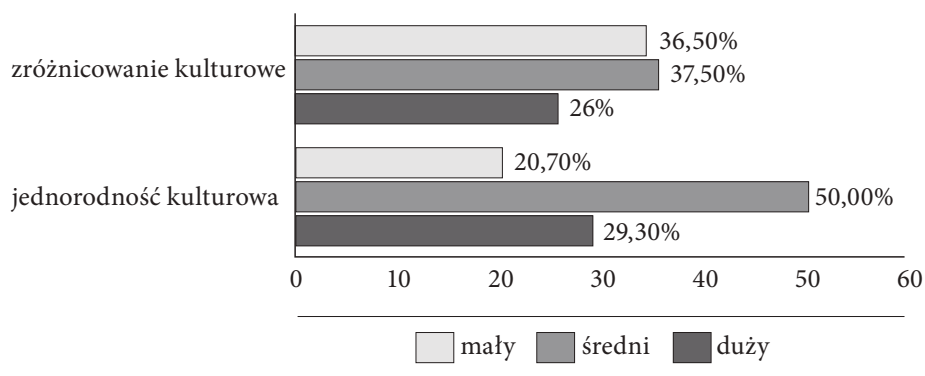


Źródło: badania własne.

lub jednorodności kulturowej społeczności lokalnych badanych dostrzeżemy nieznaczną tendencję zmiany poziomu dystansu społecznego.

Badanych, którzy postrzegają swoją przestrzeń lokalną jako przestrzeń jednorodną kulturowo częściej cechuje duży poziom dystansu społecznego (29,3%) niż mały (20,7%). Uwzględniając dominujący w tej grupie średni poziom dystansu, charakterystyczny dla połowy badanych (50%) dostrzegam tendencję ku zamykaniu się. W przypadku grupy, która postrzega swoją społeczność lokalną jako zróżnicowaną, uwzględniając istniejące różnice procentowe pomiędzy dużym a małym dystansem społecznym (26% do 36,5%) oraz zbliżony procent osób, które cechuje średni poziom dystansu społecznego (37,5%) do tych o małym dystansie społecznym dostrzegam odwrotną tendencję – ku otwartości (wykres 2).

Otwartość i zamknięcie na odmiennosc kulturową są warunkowane również (jak twierdzą Yaccov Trope i Niry Liberman [Trope, Liberman 2000: 876–889]) przez czas. Kluczowym założeniem skonstruowanej przez nich teorii poziomów interpretacji (*construal level theory, temporal construal*) jest spostrzeżenie, że jednostkową interpretację zachowań, zdarzeń i działań można umiejscowić na osi czasu. Autorzy zauważyli, że zdarzenia bliskie w czasie są interpretowane w sposób konkretny i uwzględniają wiele szczegółów samego zdarzenia jak i jego kontekstu w jakim występują. Zdarzenia odległe w czasie są interpretowane w sposób abstrakcyjny i skupione na nielicznych cechach istotnych, pomijające zupełnie szczegóły i kontekst [Trope, Liberman, 2000: 876–889]. Warto również podkreślić, że pozytywne zachowania przedsta-

Wykres 2. Subiektywne poczucie zróżnicowania/jednorodności kulturowej a dystans społeczny badanych

$N=290$; $\chi^2=7,061$; $df=2$; istotność ,029. Źródło: badania własne.

wicieli grupy własnej są interpretowane w bardziej abstrakcyjny sposób niż podobne zachowania grupy obcej². Jeżeli więc kontakt z odmiennością kulturową zawiera w sobie dystans czasu to jego poziom (czas jak minął od zdarzenia, kontaktu) warunkuje otwartość/zamknięcie. Negatywne zdarzenia, jak podkreśla B. Wojciszke, wywierają silniejszy wpływ na ludzi niż zdarzenia pozytywne [Wojciszke, 2010]. Za równie istotną teorię służącą wyjaśnianiu otwartości/zamknięcia jednostek na funkcjonowanie „obcego” w ich przestrzeni lokalnej można uznać teorię usprawiedliwiania systemu Johna T. Josta i Mahzarina R. Banaji [Jost, Banaji, 1994]. Autorzy przyjmują, że istnieje ogólna motywacja ideologiczna służąca do obrony politycznego i ekonomicznego *status quo* oraz uznawania istniejącego porządku społecznego. Motywacja ta wynika z występowania ideologii i stereotypów w każdym społeczeństwie jak również podatności jednostki uwarunkowanej czynnikami sytuacyjnymi i jej cechami osobowościowymi.

² Dobrą ilustracją takiej sytuacji jest opisany przez B. Wojciszke przykład polskiego dziennikarza, który pisząc o polskich skinach używa interpretacji: „krzyczeli”, „wyrażali”, gdy zaś pisze o niemieckich to używa określenia „byli agresywni”, lub też niemieccy gospodarze zrobili herbatę polskiemu turyście a polscy gospodarze okazali się gościnni niemieckiemu turyście [Wojciszke, 2010: 19–20].

Warunki inkluzji odmiennych kulturowo w perspektywie badanych mieszkańców

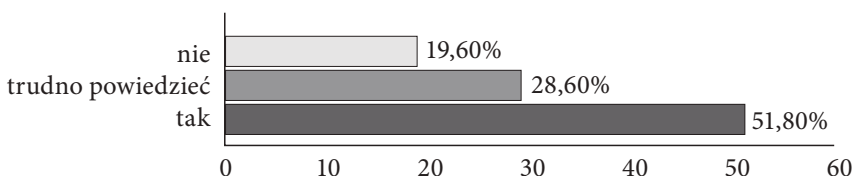
Odmienność kulturowa jest taką kategorią różnicy, która w znacznym stopniu może utrudniać proces inkluzji społecznej. Etyka samokontroli jako dominująca ocena zachowań grup odmiennych kulturowo powoduje, że w stosunku do tych grup społeczeństwo przyjmujące określa inne niż w odniesieniu do grupy własnej oczekiwania. Jakie są więc oczekiwania mieszkańców wobec grup odmiennych kulturowo – inaczej jakie prawa i ograniczenia ze strony mieszkańców czekają grupy odmienne kulturowo?

Pytając o oczekiwania podporządkowania się zasadom funkcjonującym w społecznościach lokalnych badanych dostrzeżemy, że ponad połowa (51,8%) z nich tego właśnie oczekuje od „obcych”. Nie wydaje się być to zaskakujące, wypracowanie określonych zasad funkcjonowania jest efektem „pracy” wielu pokoleń nieustannie negocjujących warunki wspólnej egzystencji (wykres 3).

56% moich respondentów uznało, że niemożliwe jest przyznanie takich samych praw „obcym” jak mieszkańcom ich miejscowości a tylko 9% taką możliwość dopuszcza (wykres 4).

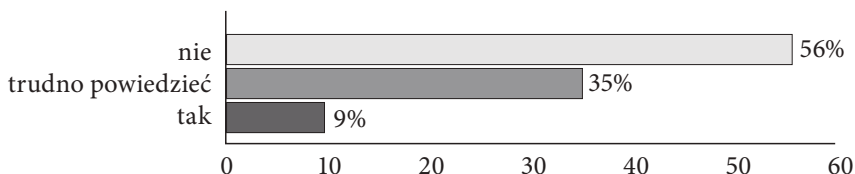
Oczekiwanie podporządkowania się zasadom oraz ograniczone korzystanie z praw przysługującym mieszkańcom wydają się być zatem oczywiste i służą ochronie kapitału społeczno-kulturowego, a w szczególności zasady zaufania społecznego. W opinii R. Putnama to czynnik rasy, który jest zasadniczą cechą amerykańskiej historii społecznej mógł odegrać istotną rolę w erozji kapitału społecznego w ciągu ostatniego pokolenia. Zastrze-

Wykres 3. Deklarowane oczekiwanie badanych podporządkowania się Innego zasadom funkcjonującym w społeczności



Na wykresie kategorie odpowiedzi respondentów wyrażone na 5 stopniowej skali przekładają się na 3 stopniową, gdzie „tak” łączy kategorie „zdecydowanie tak” (12,8%) oraz „raczej tak” (39%) i „nie” łączy „zdecydowanie nie” (4,8,2%) oraz „raczej nie” (14,8%). Źródło: badania własne.

Wykres 4. Deklarowana zgoda na przyznanie Innemu takich samych praw jak innym mieszkańcom



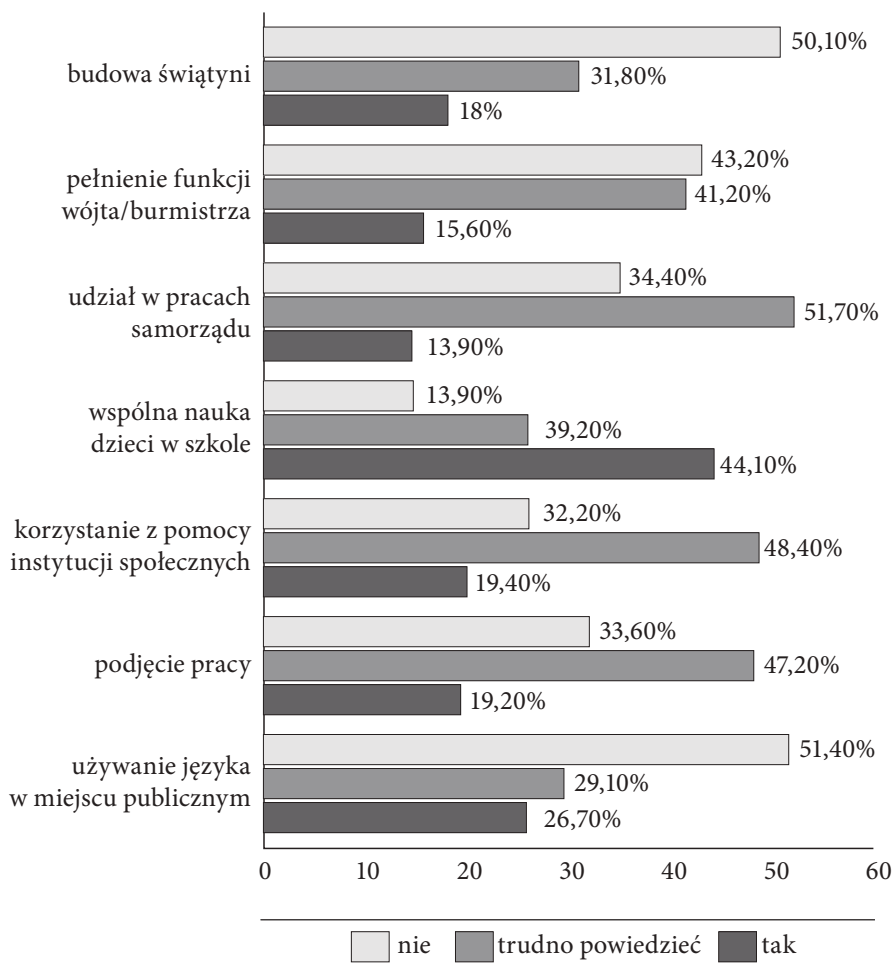
Na wykresie kategorie odpowiedzi respondentów wyrażone na 5 stopniowej skali przekładają się na 3 stopniową, gdzie „tak” łączy kategorie „zdecydowanie tak” (2,4%) oraz „raczej tak” (6,6%) i „nie” łączy „zdecydowanie nie” (25,2%) oraz „raczej nie” (30,8%). Źródło: badania własne.

gając, że jego poglądy mogą budzić kontrowersje to podkreśla jednak fakt znaczenia różnic rasowych w zaufaniu społecznym [Putnam, 2009: 457–463]. Sądzę, że podobna sytuacja dotyczy również odmienności kulturowej w szczególności „nowej” odmienności prezentowanej przez „obcego”.

Analiza zmieszczonych na wykresie 5 wyników jednoznacznie pozwala stwierdzić, że dominującą kategorią odpowiedzi respondentów jest kategoria „nie”. Tylko w jednym przypadku „wspólna nauka dzieci w szkole” dominuje nieznacznie kategoria „tak” – 44,1%). Największy odsetek badanych deklaruje, że nie wyraża zgody na używanie języka innego kulturowo w miejscach publicznych (51,4%) oraz budowę świątyni (50,1%). Symbole kulturowe, jakimi niezaprzeczalnie jest język i świątynia Innego kulturowo zdecydowanie zmieniają krajobraz kulturowy miejsca. W praktyce społecznej co podkreśla M. Sobecki symbole kulturowe odgrywają przede wszystkim rolę w utwierdzeniu tożsamości społeczno-kulturowej jednostki, ale też wzmacniają jej więzi z innymi członkami grupy [Sobecki, 2007: 78].

Dlaczego pojawienie się innych symboli religijnych i kulturowych w przestrzeni lokalnej jest tak zdecydowanie negowane przez mieszkańców? Wydaje się to dosyć oczywiste – podważają one podstawę funkcjonowania społecznego, jakim jest uniwersum symboliczne czy uniwersum w ogóle. Grupa odmienna wprowadza swoją definicję rzeczywistości, wprowadza nowy nieznan dotąd rodzaj pluralizmu porządków/wartości. Berger i Luckmann uważają, że pojawienie się odmienności kulturowej w przestrzeni każdej grupy wzmacnia jej dogmatyczny opis rzeczywistości, który jest wynikiem obowiązującego w grupie uniwersalizmu symbolicznego. Pojawienie się innego uniwersalizmu narzuca grupie zmianę, której ona nie chce, a zatem

Wykres 5. Deklaracja badanych dotycząca przyznania konkretnych praw Innemu kulturowo



Na wykresie kategorie odpowiedzi respondentów wyrażone na 5 stopniowej skali przekładają się na 3 stopniową, gdzie „tak” łączy kategorie „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak” i „nie” łączy „zdecydowanie nie” oraz „raczej nie”. N=291. Źródło: badania własne.

pojawia się podstawowy (tradycyjny) mechanizm obronny, jakim jest deprecjacja inności, odmawiania się więc Innym równorzędnego poziomu funkcjonowania [Berger, Luckamnn, 2010].

W odniesieniu do trzech uwzględnionych kategorii respondenci wyrażają dosyć znaczące niezdecydowanie swoich deklaracji, przewaga odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Dotyczy to: korzystania z pomocy instytucji spo-

łecznych (48,4%), podjęcia pracy (47,2%) oraz udziału w pracach samorządu lokalnego (51,7%).

Dostrzec zatem można pewien pragmatyzm w deklaracjach respondentów przejawiający się w przyznawaniu pewnych praw lub też ich ograniczania. Dotyczy to sytuacji wspólnej nauki dzieci w szkole.

Zgoda na wspólną naukę dzieci w szkole, w moim przekonaniu, jest warunkowana racjonalnością wyboru i o ile niekoniecznie związane jest do końca to w przypadku moich respondentów z zasadą wzajemności to zapewne owa racjonalność jest efektem świadomości dotyczącej priorytetów systemu edukacyjnego w Polsce. Otóż nasz system edukacji w teorii jest otwarty na ucznia innego kulturowo, ale w praktyce szkolnej dominuje socjalizacja i wychowanie do wartości grupy dominującej. Problem ten wynika również z kompetencji nauczycieli do komunikowania się w warunkach zróżnicowania kulturowego [Szczurek-Boruta, 2013: 155-171; Dąbrowa, Manista, 2013: 242-255].

Peter McLahren stwierdza, że zmiany związane z sytuacją dzieci odmiennych kulturowo w szkole nie są możliwe na drodze reformy [McLahren, 2015: 49-54]. Potrzebne są działania które zapewnią:

dobrych nauczycieli, dobrego personelu, ciekawych programów antyrasistowskich, krytycznego podejścia do nauczania [...] użytecznych systemów oceniania, odpowiednio dużo czasu na planowanie i doskonalenie kadry, znaczącego zaangażowania rodziców, potrzebują klas o małej liczbie uczniów, antykolonialnej pedagogiki [McLahren, 2015: 51-52].

Czyli tego wszystkiego, czego w monokulturowej polskiej szkole nie ma. To założenie potwierdzają badania K. Błęszyńskiej [Błężyńska, 2010], w świetle których ukazuje się ambiwalentny obraz ucznia odmiennego kulturowo – z jednej strony akceptowany, z drugiej będący problemem, który szkoła „musi” rozwiązać.

Pragmatyzm jako imperatyw relacji społecznych w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo

Skoro społeczeństwa współczesne kierują się w swojej ocenie moralnej odmiennych kulturowo partykularyzmem etycznym, który przede wszystkim chroni „interesy” własnej grupy to pragmatyzm stanowić może dobre jego uzupełnienie.

Potocznie pragmatyzmem nazywamy postawę polegającą na realistycznej ocenie rzeczywistości, liczeniu się z konkretnymi możliwościami i podejmowaniu działań, które gwarantują skuteczność. Pragmatyzm w ujęciu filozoficznym „radzi nam byśmy przetestowali wszystko, co rokuje, że zadziała i co okazuje się użyteczne w procesie dopasowywania się umysłu do rzeczywistości” [Diggins, 2010: 17]. Rzeczywistość współczesnego świata to zróżnicowanie kulturowe, które wynika między innymi z rzeczywistych migracji współczesnych ludzi, a te są konsekwencją globalizacji świata. Żadnego z tych zjawisk społecznych nie jesteśmy w stanie zmienić, zatrzymać. Pozostaje więc powrócić do założenia J. Dewey’a, że

zamiast zajmować się bezużytecznymi kwestiami dotyczącymi motywów postępowania, powinniśmy się bardziej interesować konsekwencjami i dlatego musimy dążyć do zapobiegania sytuacjom, w których urzeczywistnienie dobra jest utrudnione [Diggins 2010: 331].

Owe dobro w ujęciu J. Dewey’a jest nieodłączne od praw społeczeństwa. Uczenie się przez działanie – główne założenie pragmatyzmu Dewey’a oraz edukacja dla demokracji to dwa ściśle ze sobą związane, współwystępujące elementy życia społecznego, które mimo czasu, jaki minął od ich sformułowania są aktualne, a nawet bardziej w rzeczywistości XXI niż XX wieku. Demokracja, o którą często upominają się współcześni politycy to tworzenie warunków do edukacyjnej aktywności człowieka, to zachowanie sprawiedliwości społecznej – to nieograniczanie możliwości rozwojowych i działania ludzi. Zatem współczesny dyskurs społeczny i polityczny nie powinien dotyczyć kwestii „jak” zatrzymać migrantów tylko „jak” – poprzez edukację przygotować społeczeństwa przyjmujące, „jak” wykorzystać zasoby i potencjał migrantów, „jak” wzmacniać poprzez integrację kapitał społeczny grup przyjmujących.

BIBLIOGRAFIA

- McLahren P., (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław
Berger L., Luckmann Th., (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa
Błęszyńska K.M., (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa
Bokszański Z., (1997), *Stereotypy a kultura*, Wrocław
Dąbrowa E., Manista U., (2013), *Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej*, (w:) J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa

- Diggins J. P., (2010), *Iluzje pragmatyzmu. Modernizm oraz kryzys poznania i autorytetu*, Warszawa
- Hołówka J., (2010), *Dwie koncepcje moralności*, „Etyka”, nr 43
- Jost J. T., Banaji M. R., (1994), *The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness*, „British Journal of Social Psychology”, t. 33
- Nowak S. (red.), (1970), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa
- Nowicka E., (1990), *Dystans wobec innych ras i narodów w społeczeństwie polskim*, (w:) E. Nowicka (red.), *Swoi i obcy*, Warszawa
- Park R. E., (1902), *The Concept of Social Distance*, „Journal of Applied Sociology”, t. VIII, cyt. za: W. J. Goode, P. K. Hatt [1963], *Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego*, (w:) S. Nowak, (red.), (1970), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa
- Putnam R., (2009), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa
- Sobecki M., (1997), *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok
- Szczurek-Boruta A., (2013), *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne” t. XXI
- Trope Y., Liberman N., (2000), *Temporal construal and time-dependent changes in preference*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 79
- Wojciszke B., (2010), *Sprawczość i wspólnotowość*, Gdańsk

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- CBOS, komunikat z badań, Stosunek Polaków do innych narodów, (2013), Warszawa, luty
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_012_13.PDF [20.03.2016]
olsztyn.stat.gov.pl/ [20.03.2016]
bialystok.stat.gov.pl/ [20.03.2016]
 wywiad z prof. I. Krzezińskim *Antysemityzm narodowo-katolicki*, opublikowanym:
http://wyborcza.pl/1,75478,14636613,Prof_Krzeminski_Antysemityzm_narodowo_katolicki.html?as=2 [25.03.2016]

SUMMARY

From particularism to pragmatism – social perception of cultural distinctness in local territory

The article applies to the issue of perception of cultural distinctness in the context of ethical concepts. Research results presented in the text apply to the level of social distance to culturally different, the granting of rights and restrictions to the culturally different in local territory. Taken analysis and interpretations of the research results fit into the wider context of discourse in the field of educational politics and cross-cultural education.

KEYWORDS: universalist ethics, pragmatism, perception of cultural distinctness.

JUSTYNA PILARSKA

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

E-MAIL: justyna.pilarska@uwr.edu.pl

Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej

Przestrzeń i miejsce stanowią ważny element współczesnego świata, bowiem są nierozzerwalne związane z życiem człowieka.

Miejsce jest początkiem i zakończeniem ludzkiego istnienia [Trempała 1996: 96]

Wstęp

We współczesnych refleksjach nad procesami kreowania jednostkowych i społecznych tożsamości często podkreśla się ich lokalną, a nawet środowiskową specyfikę, wynikającą z atmosfery społeczno-kulturowej danych kręgów socjalizacyjnych czy inkulturacyjnych [Trempała, 2011: 96]. Oddziaływania wychowawcze dotyczą relacji interpersonalnych, w ramach których przekazywane się wartości. Te podlegając następnie interioryzacji i internalizacji dokonują się jednakże w określonej przestrzeni materialnej. Jest to więc środowisko domowe, szkolne, lokalne kulturowe i społeczne, czy też szerzej dany krąg geopolityczny, czy nawet cywilizacyjny. W niektórych miejscach, jak na przykład na Bałkanach, w Bośni i Hercegowinie, procesy oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych mają miejsce na styku cywilizacyjnym, tj. na pograniczu cywilizacji orientu i okcydentu.

■

W refleksjach nad miejscem, podejmowanych chociażby w ramach psychologii miejsca czy pedagogiki miasta [Mendel 2006; Lewicka, 2012; Wattchow, Brown, 2011] wtóruje się urbanistycznym tezom socjologicznym, iż każde

miasto jest procesem i nigdy nie staje się ukończonym projektem, jako że miasto to zmiana” [Nawaratek, 2008: 31]. Jest więc bytem dynamicznym, co więcej: „ma wychowywać, a więc [...] jest czymś, co działa, a nie tylko czymś, co trwa” [Nawaratek, 2008: 31]. Dlatego też, przestrzeń materialna jaką tworzy miasto, można wykorzystywać jako (dosłownie) fundament i płaszczyznę generowania kapitału społecznego w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, a szczególnie tam, gdzie kapitał materialny (gospodarczy i ekonomiczny) jest zubożały. Miasto (miejsce) może w takim przypadku pełnić funkcję katalizatora pozytywnych zmian społecznych, aktywizując lokalną społeczność, inicjatywy oddolne, oraz stymulując międzykulturowe kontakty w ramach codziennych interakcji. Przyjmując, iż miasto jest „stanem ducha, zespołem zwyczajów i tradycji, postaw i sentymentów, nieodłącznie powiązanych z tymi zwyczajami i transmitowanych przez tradycję” [Park, 1915: 19], warto pochylić się nad tą specyficzną przestrzenią materialną, kryjącą w sobie międzykulturowy, edukacyjny potencjał.

Miasto jako przestrzeń antropologiczna i kapitał

W dyskurs geografii społecznej i urbanistyki

przewaga Miasta leży – paradoksalnie – w jego partykularności [...] nie rości sobie (ono) prawa do uniwersalizmu, odmawia ulegania ambicjom ogarnięcia sobą całego świata, jest jednak uniwersalne w świecie przyjętych przez siebie założeń, aksjomatów, wartości [Nawaratek, 2008: 197].

Stąd też w jego atmosferze i materialnych granicach kapitał społeczny, budowany przez rodzinę, środowisko, wzbogacany przez szkołę i system norm ma charakter idiomatyczny.

By tak się jednak stało, potrzebna jest pewna dynamika interakcji zachodzących w przestrzeni materialnej w życiu codziennym, w którym zbliżają się do siebie różnorodne kulturowo (a zarazem aksjologicznie) narracje (również tożsamościowe). Obok kapitału sieciowego, wiążącego i pomostowego, można mówić w mieście o kapitale sąsiedzkim, o wyraźnych cechach kapitału wiążącego (bliskość przestrzenna) [por. Lewicka, 2012: 329–349]. Bliskość przestrzenna jest szczególnie widoczna w przypadku Sarajewa, gdzie geografia miasta odtwarza w znacznym stopniu logikę układu prze-

strzennego miasta tureckiego z *mahalami* i *baščaršiją*¹, miasta osadzonego w dolnie rzeki Miljacka, otoczonej Alpami Dynarskimi². Sarajewo było zakładane przez przedstawicieli trzech monoteistycznych religii – muzułmańskiej, prawosławnej i katolickiej, przez co w tym samym czasie na jego ulicach porozumiewano się w języku tureckim, arabskim, perskim, bośniackim, chorwackim, serbskim, węgierskim, niemieckim i włoskim. Ponadto, po pięćdziesięciu latach od założenia miasta znaleźli w nim schronienie sefardyjscy Żydzi wygnani na mocy Edyktu z Alhambry przez Ferdynanda Aragońskiego i Izabelę I Kastyljską z katolickiej Hiszpanii. Z ich nadejściem do grupy monoteistycznych wyznawców dołączyła ich „najstarsza siostra” – judaizm, a wraz z nim nowy język, kultura i obyczaje. W ten sposób wytworzone zostały cztery równoległe paradygmaty kulturowe mające swe źródła w cywilizacyjnych (wyznaniowych i etnicznych) źródłach ułożonych w czterech monoteistycznych religiach. To właśnie w Sarajewie jest szczególnie widoczna Arystotelesowska wizja miasta jako przestrzeni więzi, styczności i stosunków społecznych, gdzie toczy się dialog symboli religijnych i ujawnia metafizyka miasta [por. Żalica, 1999; Markowitz, 2010]. Znajduje to odzwierciedlenie w jego architekturze, gdzie na jednym kilometrze kwadratowym znajdują się cztery główne świątynie monoteistyczne: jedna z najstarszych sefardyjskich synagog na Bałkanach (XVI wiek), meczet Gazi Husrev-bega pochodzący z tego samego okresu, cerkiew prawosławna – Sobór Narodzenia Najświętszej Marii Panny, oraz neogotycka katedra katolicka Serca Jezusowego. Taki układ przestrzeni *sacrum* stwarza zarazem naturalną płaszczyznę kontaktów międzywyznaniowych, nieuniknionych spotkań z Innym – sąsiadem, należącym do *‘Ahl al-Kitâb*, czyli ludów księgi, jak muzułmanie określają chrześcijan i żydów.

Jako że człowiek to byt terytorialny, zaś jego życie codzienne toczy się w „mieście subiektywnym”, a więc takim, któremu sens, znaczenie i wartość

¹ Mahale to dzielnice mieszkalne skupiające zazwyczaj wspólnotę jednego wyznania. Z kolei Baščaršija (słowo z tureckiego oznacza główny rynek) to główny plac w centrum Sarajewa. Baščaršija, ułożona na planie okręgu i zabudowana drewnianymi o kamiennej podbudowie masywnymi kramami, z których wiele dysponuje własnymi podwórkami, to najstarsza dzielnica miasta.

² Zostało ono założone przez Isę beg Ishakovicia w 1440 roku i jest największym miastem Bośni i Hercegowiny, oraz jej stolicą. Odizolowane i odgrodzone od zewnętrznego świata poprzez swoje położenie w głębokiej dolnie rzeki Miljacki, otoczonej górami, „jest ono zamknięte przed wszystkim, co zewnętrzne, i całkowicie zwrócone ku swoim sprawom” [Karahasan, 1995: 20].

ciowanie nadajemy poprzez codzienne interakcje, emocjonalne i interpersonalne doświadczenia, miasto może być wykorzystane jako „kanał” komunikowania treści międzykulturowych i pedagogicznie pożądanych. Jako takie, każde miasto stwarza szansę budowania lokalnej wspólnoty, a więc stanowić może realne urzeczywistnienie abstrakcyjnych idei, samo będąc „miejscem i ideą” [por. Pilarska, 2010: 113–124], tzn. funkcjonując w przestrzeni fizycznej i przestrzeni idei. Ewa Rewers, filozof i teoretyk kultury podkreśla, iż współczesne miasto to post-polis, miejsce, którego jednym z podstawowych wyznaczników jest „kłopot z ustaleniem, kto ma prawo do miasta” [Rewers, 2005: 5]. Ergo, miasto nie jest przestrzenią neutralną, co więcej – nie musi stać się przestrzenią dominującej ideologii, lecz, jako że to tu koncentruje się życie społeczne, gospodarcze, polityczne, i kulturowe, może ono generować swój własny *volksgeist*, również w opozycji do dominującej atmosfery polityczno-społecznej. Krzysztof Nawratek, architekt i urbanista, twierdzi, że miasto winno być definiowane jako „idea zarządzania wspólnotą przez samą siebie. Zarządzania takiego, które szuka umocowania swej władzy wewnątrz wspólnoty, a nie na zewnątrz” [Nawratek, 2008: 101]. Takie ujęcie miasta w kontekście środowisk zróżnicowanych kulturowo ujawnia edukacyjny, międzykulturowy a nawet obywatelski kapitał oddolny, który tworzony może być poprzez rozmaite inicjatywy sprzyjające międzykulturowemu uczeniu się. W kontekście ideałów edukacji międzykulturowej warto zatem podkreślić, iż

miasto jest machiną, która zmusza nas do interakcji [...] mimo że ma siłę alienacji i wyrwania ludzi z ich „naturalnych” społeczności, ma również siłę, by z jednostek na powrót tworzyć wspólnoty – nawet jeśli są one tymczasowe [Nawratek, 2008: 101].

Co więcej, jeśli „nie mieszkamy w Mieście jako całości, lecz jedynie w jego fragmencie, to odbudowanie poczucia wspólnoty wydaje się możliwe – w najlepszym razie – na poziomie dzielnicy” [Nawratek, 2008: 115]. Tę lokalność budowania wspólnoty można wykorzystać pedagogicznie do tworzenia projektów edukacyjnych (i międzykulturowych) skoncentrowanych w danej części miasta, jak ma to na przykład miejsce w Sarajewie, Wrocławiu, Berlinie czy innych europejskich metropoliach, gdzie relacje międzyludzkie przybierają ontologiczną formę relacji obok siebie (*side-by-side*) raczej niż wobec siebie (*face-to-face*), znajdując przełożenie na charakter wspólnoty, budowanej według określonego systemu wartości [por. Norberg-Schulz, 1980].

Według semiotyka kultury Władimira Nikołajewicza Toporowa,

tekst jest przestrzenny, tj. ma cechę przestrzenności, mieści się w »realnej« przestrzeni, jako to jest właściwe dla większości komunikatów [...] a przestrzeń jest tekstem, czyli przestrzeń jako taką można pojmować jako komunikat [Toporow, 2003: 15].

Przestrzeń nie poprzedza „rzeczy, które ją wypełniają, lecz odwrotnie – jest przez nie konstytuowana” [Toporow, 2003: 24]. Kryje więc pewien przekaz, ma w sobie edukacyjny potencjał, który – poprzez odpowiednio zaplanowane oddziaływania – można odkrywać, wzbogacając tym samym swoją tożsamość społeczną czy jednostkową, oraz doświadczając różnicy kulturowej.

W systemie symboli, wypracowanych przez historię kultury, miast zajmuje miejsce szczególne, gdzie sfera semiotyki miejskiej i miasto jako przestrzeń tworzą „skomplikowany mechanizm semiotyczny, generator kultury” [Łotman 2008: 267]. Ten, z kolei, stanowi „kocioł tekstów i kodów, rozmaicie zbudowanych i heterogenicznych, należących do różnych języków i różnych poziomów” [Łotman 2008: 267]. To semiotyczne stanowisko kulturoznawców prowadzi do konstatacji, iż pedagogicznie przestrzeń (miasta) zawiera w sobie treści kulturotwórcze, a poprzez swoją siatkę urbanistyczną i układ przestrzenny w sensie dosłownym przybliża przedstawicieli odmiennych kultur do siebie. W konsekwencji, poliglotyzm semiotyczny miasta dowodzi, iż „realizując styk rozmaitych narodowych, społecznych, stylowych kodów i tekstów, miasto urzeczywistnia wielorakie hybrydyzacje, przekodowania, przekłady semiotyczne” [Łotman, 2008: 297]. Co ważne dla niniejszych refleksji,

źródłem takich kolizji semiotycznych jest nie tylko synchroniczne współistnienie różnorodnych tworów semiotycznych, lecz także diachronia: budowle architektoniczne, obrzędy miejskie, i ceremonie, sam plan miasta, nazwy ulic i tysiące relikwów minionych epok występują jako programy kodowe [Łotman, 2008: 298–9].

Tak sformułowana realność kulturowo-geograficzna powoduje, iż „zanurzony w przestrzeni kulturowej człowiek nieuchronnie tworzy wokół siebie zorganizowaną sferę przestrzenną. Dlatego też w lokalnej sferze życia człowieka odtwarzany jest kod kulturowy danych miejsc, z ich specyfiką i potencjałem pobudzania kontaktów międzykulturowych. Pokazuje to dynamika życia starego miasta w Sarajewie, gdzie na *bašćaršiji* popijają obok siebie kawę muzułmanie, katolicy i prawosławni, skupieni wokół centralnych

punktów publicznej sfery profanum. To tu delektują się kulinarną różnorodnością miasta, jego lokalną sztuką i rzemiosłem, a także niepowtarzalnym, wielokulturowym klimatem spotkania z różnicą. Choć na zboczach gór okalających miasto mieszczą się dzielnice mieszkalne (*mahale*) o często homogenicznym, etniczno-wyznaniowym charakterze, do *bašćaršiji*, (w sensie dosłownym) schodzą się przedstawiciele czterech monoteistycznych religii, aby spotkać się z Innym. To tu tworzą się więzi, zachowania formalne (biznesowe) i spontaniczne, hierarchie społeczne, wartości, doświadczanie i użytkowanie przestrzeni, a także fakty i zjawiska kulturowe oraz procesy poznawcze. W konsekwencji funkcja miasta w świadomości mieszkańców ujawnia swój międzykulturowy potencjał, jako że immanentnie zawiera w sobie kontakt z różnicą, z Innym, Obcym, którego można „oswoić” poprzez codzienne praktyki w takiej przestrzeni się dokonujące. Miasto jako przestrzeń urbanistyczna i społeczna to efekt twórczego kontaktu kulturowego i społecznego, a przez swoją szczególną przestrzeń kulturową ma wpływ na sposób zachowań ludzi, na ich postawy i system wartości. Stąd też w podzielnej politycznie i spolaryzowanej etnicznie i wyznaniowo Bośni i Hercegowinie, poddawanej radykalnym manipulacjom, Sarajewianie mówią o sobie, że są „stąd”, podkreślając, w opozycji do dominujących partykularnych i często etnonacjonalistycznych trendów politycznych, jak tolerancyjny, otwarty i kulturowo heterogeniczny charakter miasta kształtuje ich światopogląd [por. Pilarska, 2013: 179 i nast.].

Edukacja międzykulturowa w przestrzeni miejskiej

Florian Znaniecki postulował, by zamiast abstrakcyjnego pojęcia przestrzeni posługiwać się ideą „wartości przestrzennej”, która interpretuje przestrzeń jako coś, z czym można się identyfikować i co integruje [Wallis, 1973: 269–275]. Wartość międzykulturowa i edukacyjna takiego oglądu wydaje się ogromna, zważywszy na aksjologiczne konotacje przestrzeni, w której dochodzi do działań edukacyjnych. Takiemu stanowisku wydaje się wtórować Marian Golka pisząc, iż „od samych początków miasto było wielokulturowe w przeciwieństwie do wsi, która z natury rzeczy była homogeniczna społecznie i kulturowo” [Golka, 1997: 172]. Co ciekawe, socjolog miasta też podkreślają antropologiczny potencjał tak zorganizowanej przestrzeni, gdzie

miasto [...] tworzy zbiorowość społeczną typu otwartego, zbiorowość, która wchłania fale z zewnątrz, utrzymując się (ale też wzrasta, kwitnie) właśnie dzięki zewnętrznemu przyływowi ludzi, która usycha, gdy ten przyływ słabnie... [Rybicki, 972: 29].

Pedagogicznie można wykorzystać to jako fundament edukacji międzykulturowej, poprzez stwarzanie możliwości kontaktu z różnicą kulturową, wejścia z jej reprezentantami w interakcje oraz wygenerowanie nowej formy idiomatycznej komunikacji międzykulturowej.

Gdzie doszukiwać się, a zarazem edukacyjnie tworzyć, potencjał międzykulturowy miasta? Może być to przestrzeń domowa, a więc podstawowa przestrzeń infrastruktury miejskiej (dzielnic etnicznych, wyznaniowych itp. jak *mahale* sarajewskie), przestrzeń szkolna, sakralna, zabaw i rozrywek, handlowa. Poddawanie tych miejsc – przestrzeni obserwacji może ujawnić nie tylko występowanie różnorodności kulturowej, ale rodzaj i charakter konkretnych międzykulturowych kontaktów, co w konsekwencji może przyczynić się do wzbogacenia badań nad problematyką wielokulturowości miasta, ukazując procesy wyjaśniające co czyni z amalgamatu społeczną grupę, zbiorowość miejską wytwarzającą swój własny kulturowy kod (komunikacji). Tak dynamiczna interpretacja miasta wyznacza nowe sposoby rozumienia jego edukacyjnego potencjału w przypadku środowisk zróżnicowanych kulturowo, potwierdzając zarazem, iż miasto (w odróżnieniu od obiektów architektonicznych), nie jest budowane od razu, lecz jest procesem stawania się. Zatem, jeśli „struktura przestrzeni miasta stanowi kościec układu, geometrię miasta, od której wszelkie inne parametry są pochodnymi” [Paszkowski 2001: 26], może miasto stanowić przyczynek do poszerzonych refleksji nad wykorzystaniem takiej przestrzeni do lokowania projektów edukacyjnych i podobnych inicjatyw pedagogicznych, społecznych czy obywatelskich jak festiwale, happeningi, czy gry miejskie. I choć miasto wraz ze swoimi sferami prywatnymi i publicznymi, może być waloryzowane pozytywnie i negatywnie stanowiąc swoisty *imago mundi* [Eliade, 1970: 74], czyli jako mikrokosmos i odzwierciedlenie porządku świata w skali mikro, partycypacja społeczeństwa w procesie tworzenia przestrzeni miejskiej stanowi kluczowy czynnik w oswojaniu takiej przestrzeni, a także przedstawicieli zróżnicowanych kulturowo środowisk w niej działających.

W kontekście edukacji wielokulturowej szczególnie wyraźne jawi się sformułowanie, iż dobra edukacja łączy teorię z krytyką i działaniem, a także, iż „winna (ona) przenikać całe bezpośrednie i pośrednie środowi-

sko” [Nikitorowicz, 2001: 121–122]. Teza ta potwierdza, iż edukacja dokonując się w określonej przestrzeni może również poprzez immanentne cechy tej ostatniej odkrywać swoje wartości pedagogiczne. Miasto może zatem materialnie partycypować w realizacji priorytetów edukacji międzykulturowej, do których wszak zalicza się

wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości, przygotowanie do pokojowego współżycia, kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur, [...] zauważanie problemów etnicznych i wyznaniowych [...], przeciwstawianie się wszelkim formom ignorancji, wrogości i dyskryminacji wobec grup mniejszościowych, wdrażanie do pozytywnego spostrzegania inności [Nikitorowicz, 2001: 121–122].

W konsekwencji w mieście jako przestrzeni wychowującej może dokonywać się tak pedagogiczne pożądane komunikowanie międzykulturowe, a więc przekraczanie granic własnej kultury, po to, aby

stawać się bogatszym wewnątrznie i świadomie orientować [...] kulturę w takim kierunku, który umożliwi porównywanie i w efekcie doprowadzi do pluralizmu kulturowego [Nikitorowicz, 2001: 126].

Edukacyjnie realizować przez to można strategię „lokalizacji tożsamości”, która poprzez *locus* mentalne, pozwala na osadzenie w przestrzeni doświadczeń i przypisywanie im wartościowania [Kunce, 2004: 79]. Ta kreacja mentalna miejsca może pomóc w przekroczeniu homogenicznego paradygmatu jednorodności kulturowej, doświadczając złożonej, bogatej struktury przestrzeni, a więc społeczności składającej się z jednostek, których rola społeczna jest płynna i złożona, mimo iż „spotkania-relacje w przestrzeni miejskiej dokonują się pomiędzy obcymi sobie ludźmi” [Worth, 1938: 1–24]. Być może właśnie dlatego, że te spotkania-relacje pozwalają na zbliżenie się do Innego, przestrzeń miejska poprzez swoje sfery publiczne – parki, skwery, place, a nawet kawiarnie (bardzo popularne w Bośni i Hercegowinie *kafany*) czy restauracje, materialnie umożliwia kontakt z odmiennością kulturową, a poprzez swój interpersonalny, dialogiczny charakter pozwala na realne spotkanie z Innym w codziennej przestrzeni życia.

O ile wielokulturowość jest faktem, o tyle międzykulturowość stanowi zadanie edukacyjne [Nikitorowicz, 2010: 368], przez co miasto, w którym dochodzi do spotkania z Innym przełamuje istniejący w wielokulturowości dystans poznawczy, jako że przestaje dotyczyć tylko istnienia wielości kultur,

egzystowania w izolacji społecznej, czy braku zainteresowania odmiennymi kulturami, a zaczyna się na nie otwierać i wchodzić z nimi w dynamiczne interakcje. I choć komunikacja międzykulturowa pociąga za sobą niepewność co do reguł, jakimi kierują się uczestnicy interakcji, a także konflikt (czyli niezgodność z oczekiwaniami i interpretacja komunikatów niezgodnie z intencjami nadawców) [Matsumoto, Jung, 2007: 355–59], projekty edukacyjne ułożone w konkretnej przestrzeni mogą pomóc w nadaniu konstruktywnych cech takiej komunikacji przez miejsca jako przedmiot doświadczenia fenomenologicznego [por. Shusterman, 1998].

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku opracowała cztery filary współczesnej edukacji: *learning to live together* (uczyć się, aby żyć wspólnie) poprzez rozumienie innych, ich historii, tradycji duchowych i na tej podstawie realizować wspólne projekty, rozwiązywać konflikty w sposób inteligentny i pokojowy; *learning to know* (uczyć się aby wiedzieć), *learning to do* (uczyć się, aby działać), *learning to be* (uczyć się, aby być) poprzez osiągnięcie osobistej odpowiedzialności za własne czyny i realizację własnych celów. Pierwszy filar tak rozumianej edukacji doskonale wpisuje się w proponowaną interpretację miasta jako przestrzeni uczącej, gdyż poprzez swoje cechy materialne realizuje *ipso facto* autoteliczny cel uczenia się, być żyć wspólnie. Tak postawiony postulat znajduje swoje odzwierciedlenie w pedagogicznych refleksjach, na przykład jak ta, iż „zachodzi pilna potrzeba rozpoznawania [...] miejsca i przestrzeni, by stworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające rozwojowi” [Trempała, 2011: 96]. Co więcej

w tej nieszkolnej przestrzeni życia ludzkiego tkwi wielki potencjał edukacyjny, który w znacznym zakresie kształtuje postawy i poglądy jednostki i grup społecznych, kształtuje ich doświadczenia i świadomość, wpływa na ich orientację życiową i wybór wartości [...]. Oczywiście nie dotyczy to tylko środków medialnych, ale również wszelkiego rodzaju uczenia się okazjonalnego, incydentalnego poprzez uczestnictwo w zabawie, pracy, w kontaktach z rówieśnikami, w spędzaniu czasu wolnego [Trempała, 2011: 98].

Uczestnictwo w projektach zlokalizowanych w przestrzeni miejskiej, wykorzystując jej otwartość i „wspólnotowość”, jest dobrowolne, oparte na pluralizmie działań, pozwala na indywidualność i samodzielność, podczas gdy proponowane formy pracy i treści charakteryzować powinna (aktualność), innowacyjność, siła przyciągania, różnorodność i adekwatność wobec

potrzeb i oczekiwań mieszkańców-użytkowników takiej przestrzeni. Łącząc osoby o różnym poziomie wykształcenia, upodobaniach, uzdolnieniach i orientacjach światopoglądowych oraz miejscu zamieszkania miasto stanowi w sensie dosłownym platformę wspólnoty tworzonej w oparciu o negocjowanie wartości, konfrontację postaw i wytwarzanie nowego, swoistego dla tej przestrzeni (idiomatycznego) kodu komunikacji.

Podsumowanie

W latach sześćdziesiątych XX wieku Kevin Lynch ukuł koncepcję map mentalnych, a więc specyficznych wyobrażeń o przestrzeni, w której żyjemy [Lynch, 1960]. Jest to więc wyobrażenie – mapa miasta subiektywnego, powiązana z intensywnością użytkowania danej przestrzeni. Tak rozumiane miasto można uczynić punktem wyjścia dla konstrukcji programów edukacyjnych (tez międzykulturowych), gdzie własny sposób narracji o mieście i jego kulturowych właściwościach może dostarczyć treści kulturotwórczych dla danej, lokalnej wspólnoty, mając na uwadze, iż

do życia i współdziałania społeczności międzykulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która rozszerza zakres swoich oddziaływań. [...] w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego [Nikitorowicz, 2009: 279].

Jako proces trwający przez całe życie edukacja nieformalna, obejmując nie tylko poszerzanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie postaw i wartości pozwala w przestrzeni miejskiej na realizację tych priorytetów edukacji międzykulturowej, które mogą mieć niewielkie szanse na zaistnienie w przestrzeni formalnej, naznaczonej strukturą władzy bądź nawet prze-mocą symboliczną.

Miasto może być przestrzenią edukacji nieformalnej, rozumianej szeroko jako sposoby uczenia się poza systemem edukacji formalnej. Według Barbary Fatygi do jej najważniejszych cech zalicza się pozainstytucjonalny, a nawet pozasystemowy charakter, niesformalizowane, często poziome relacje między uczącymi się wspólnie ludźmi (w odróżnieniu od „pionowych” relacji formalnych), a także wielość kanałów, którymi może się ona odbywać [Fatyga, 2005: 19–25]. Wykorzystując fakt, iż metody stosowane w edukacji pozaformalnej to (między innymi) warsztaty i działania praktyczne, miasto może służyć jak sfera realizacji tego typu projektów, tym bardziej, iż eduka-

cja nieformalna, a więc „nauka poprzez praktykę [T-Kit 8, 2003: 37] metodologicznie uwzględnia interakcję i działania mobilne.

Wytwarzany w ten sposób kapitał społeczny jako (pozytywne) więzi społeczne, oparte na wzajemnym zaufaniu umożliwia w środowisku (mieście) naznaczonym różnicą kulturową otwarcie się na odmienność, która stanowi naturalny element krajobrazu społeczno-kulturowego takiej przestrzeni. Pojawia się tym samym potencjalna kategoria Inności oswojonej i bezpiecznej, wygenerowanej na podstawie uniwersalnego języka powszedniego, codziennych interakcji i kontaktów międzykulturowych. Dowodzi tego przykład Sarajewa, gdzie mimo niekorzystnej atmosfery politycznej, podziałów społecznych, nierówności ekonomicznych i kryzysu państwowego, społeczność lokalna przejmuje kontrolę nad przestrzenią miejską, czyniąc z niej kontrapunkt dla partykularyzmów politycznych i ideologicznych, tworząc wspólnotę opartą na codziennych interakcjach i międzykulturowych kontaktach, a wszystko to dzięki specyficznemu układowi urbanistycznemu miasta, wykorzystywanemu przez jego mieszkańców do kontaktów i oswajania Innego. Warto w kontekście refleksji pedagogicznej dostrzec i docenić miasto jako sferę materialną, która może służyć realizacji celów edukacji międzykulturowej, tworząc dosłowny pomost na styku kultur i ich reprezentantów, umożliwiając interakcje i spotkanie na tego typu pograniczach. Realizacja projektów edukacyjnych, gier miejskich czy programów kulturowego czytania miasta może tym samym stanowić interesujący dla pedagogów przykład zagospodarowania przestrzeni generujący kapitał społeczny i międzykulturowy.

BIBLIOGRAFIA

- Bukowska-Floreńska I., (2004), *Wstęp*, (w:) I. Bukowska-Floreńska (red.), „Studia Etnologiczne i antropologiczne” t. 8, Miasto – przestrzeń kontaktu kulturowego i społecznego, Katowice
- Eliade M., (1970), *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wybór M. Czerwiński, wstęp B. Moliński, Warszawa
- Fatyga B., (2005), *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, (w:) *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Program Młodzież, Warszawa
- Golka M., (1997), *Wielokulturowość miasta*, (w:) A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pisanie miasta – czytanie miasta*, „Studia Kulturoznawcze”, Poznań
- Kalaga W., (red.), (2004), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków
- Kamińska K., (red.), (2010), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Wrocław

- Karahasan Dż., (1995), *Sarajewska sevdalinka*, tłum. D. Cielic-Straszyńska, J. Pomorska, Sejny
- Kunce A., (2004), *Zlokalizować tożsamość!*, (w:) W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków
- Lewicka M., (2012), *Psychologia miejsca*, Warszawa
- Lynch K., (1960), *The image of the city*, Cambridge Massachussettes
- Łotman J., (2008), *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk
- Markowitz F., (2010), *Sarajevo: a Bosnian kaleidoscope*, Illinois
- Matsumoto D., Jung L., (2007), *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk
- Mendel M., (red.), (2006), *Pedagogika miejsca*, Wrocław
- Nawratek K., (2008), *Miasto jako idea polityczna*, Kraków
- Nikitorowicz J., (2001), *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja Międzykulturowa*, Białystok
- Nikitorowicz J., (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2010), *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot
- Norberg-Schulz C., (1980), *Genius loci. Towards a phenomenology of architecture*, New York
- Park R. E., (1915), *The City: suggestions for the Investigation of Human Behaviour in an Urban Environment*, „The American Journal of Sociology”, t. 20
- Paszkowski Z., (2001), *Miasto idealne w perspektywie europejskiej i jego związki z urbanistyką współczesną*, Kraków
- Pilarska J., (2013), *Wielowymiarowa tożsamość współczesnych Bośniaków*, Wrocław
- Pilarska J., (2010), *Sarajewo. Miasto – idea konceptualizująca tożsamość wielowymiarową*, (w:) K. Kamińska (red.), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Wrocław
- Rewers E., (2005), *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków
- Rybicki P., (1972), *Społeczeństwo miejskie*, Warszawa
- Shusterman R., (1998), *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski, Wrocław
- T-Kit 8, Pakiet szkoleniowy nr 8 (2003), *Integracja społeczna*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu młodzież, Integracja społeczna: pakiet szkoleniowy (Tom Croft, Veronique Crolla, Benoît Mida-Briot; red. Tony Geudens), Warszawa
- Toporow W. N., (2003), *Przestrzeń i rzecz*, tłum. B. Żyłko, Kraków
- Trempała E., (2011), *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nie-szkolna, pozaszkolna)*, „Edukacja – Pedagogia – Pedagogika – Pedagogizm – Przegląd Pedagogiczny”, nr 1
- Wallis A., (1973), *Aktualność rozprawy Floriana Znanieckiego pt. ‘Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej’*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2
- Wattchow B., Brown M., (2011), *A Pedagogy of Place. Outdoor Education for a Changing World*, Monash
- Worth L., (1938), *Urbanism as a way of life*, „American Journal of Sociology”, nr 14
- Żalica A., (1999), *Ślad smoczey łapy*, tłum. M. Petryńska, Sejny

SUMMARY

Locus educandi:
city as the area of informal, intercultural education

Anthropological and sociological reflections over the city often stress its importance as a dynamic creation, that shapes the identity of its dwellers, hence it is a place of upbringing – *locus educandi*. It is, therefore, not ideologically-free area, and can serve as a point of departure for the reflections within the framework of pedagogy or cross-cultural education. The city is a symbolic sphere, where, as a part of the everyday life interactions, the encounter with the Other takes place. Thus, such area can make individuals familiar with the latter. At the same time the city becomes a material foundation for intercultural education, upon which (cross-cultural) social capital can be built. Such way of understating the city points to its properties as a phenomenological experience, what, in turn, makes relations with the place psychological and semantic. This paper analyzes selected theories of the city as a social and anthropological area, revealing its pedagogical potential. The latter – as exemplified by Sarajevo – can be used in various educational projects in culturally diverse communities.

KEYWORDS: city, pedagogy of place, culturally diverse community, social capital, intercultural education, informal education, Sarajevo.

TOMASZ BAJKOWSKI

Zakład Diagnoz Środowisk Wychowawczych, Katedra Edukacji Międzykulturowej,

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: t.bajkowski@uwb.edu.pl

System rodzinny w przestrzeni międzykulturowej

System rodzinny jest ważnym i częstym podmiotem interdyscyplinarnych badań społecznych. Związane jest to z rangą tego środowiska społecznego w kontekście trajektorii życia człowieka. Zarówno w sensie biologicznym, społecznym, kulturowym, jak i emocjonalnym tu właśnie urzeczywistnia się człowiek. Doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia mają olbrzymi wpływ na całe dalsze życie człowieka, bez względu na ich pozytywne lub negatywne konotacje. Jest bowiem, zdaniem Jerzego Nikitorowicza, pierwszym i najbardziej nośnym polem aktywności życiowej człowieka [Nikitorowicz, 2004: 475]. W płynnej i zmiennej charakterystyce ponowoczesności rodzina jawi się jako chyba jedyny stały element, twardy punkt odniesienia do kształtowania świata wartości, nabywania umiejętności orientacji w przestrzeni społecznej oraz kreowania postaw życiowych człowieka. Na jej podstawie badamy źródła tego jacy jesteśmy, kreujemy obecną rzeczywistość ale też antycypujemy potencjalną naszą przyszłość. Pomimo powszechności procesów indywidualizacji człowiek współczesny potrzebuje bliskości z innymi, ponownego zakorzenienia. Zderzenie obu tych tendencji powoduje zmianę w charakterze życia rodzinnego, ale też nie pozwala na jego marginalizację [Beck, 2002]. Rodzina jako grupa społeczna jest „żywym” organizmem i podlega pewnej zmienności, tak jak zresztą jednostki ją tworzące. Dynamika zmian współczesnego świata wymaga nieustannej aktualizacji analiz specyfiki relacji społecznych oraz procesów w nich zachodzących. Wydaje się zatem zasadne dokonanie analizy procesów zachodzących w systemie rodzinnym w zmiennych warunkach społecznych. Jednym ze współczesnych wyzwań jest prowadzenie badań (w tym również nad systemem rodzinnym) w warunkach między- i wielokulturowości. Wielość konteks-

tów i nakładanie się ram kulturowych wymaga zarówno pogłębionej świadomości badacza, jak i dużej uważności na powstanie potencjalnego ryzyka stronniczości. Koniecznością zatem staje się wyraźne uwzględnianie w toku badań między innymi takich zmiennych jak: specyfika miejsca funkcjonowania podmiotów, ich zróżnicowanie kulturowe, etniczne, wyznaniowe czy narodowe, fakt partycypowania w zjawiskach migracyjnych, tendencje globalizacyjne oraz powszechna wielotożsamość [Nikitorowicz, 2000] jednostek lub grup społecznych. Chciałbym zaprezentować zarówno tło teoretyczne, jak i konkretne przykłady dylematów, które spotykam w praktyce poradnianej w kontekście podejmowanych działań diagnostycznych i terapeutycznych.

Systemowe ujęcie rodziny

Podejście systemowe [Józefik, 2003; von Bertalanffy, 1984; Janicka, Liberska, 2014] uwypukla relacyjny charakter funkcjonowania jednostki w grupie. System oznacza pewien złożony, stanowiący spójną całość, przedmiot [de Barbaro, 1999]. Nie jest to natomiast jedynie suma tworzących go elementów, lecz stanowi sobą całkiem nową jakość. System charakteryzuje dynamizm, struktura, zróżnicowanie, organizacja, zdolność do utrzymywania stałości oraz zdolność do rozwoju. U podstawy teorii systemów leży założenie szerokiego w swoim zakresie i całościowego postrzegania rzeczywistości. Systemem w psychologii nazywamy zbiór elementów, powiązanych ze sobą interakcjami i zależnościami stanowiącymi przez to jedną całość, zdolną do funkcjonowania w myśl określonych reguł [de Barbaro, 1999]. Przykładem takiego układu może być rodzina, uczniowie należący do tej samej klasy czy też pracownicy określonej instytucji. Ważne jest, by jako elementy owego systemu pozostawali ze sobą we wzajemnych relacjach. Systemy nie są bytami odizolowanymi od otoczenia, przeciwnie wchodzi w skład większej całości, czyli szerszych systemów (grup społecznych na przykład środowiska lokalnego, grup zawodowych). Dwukierunkowy wpływ poszczególnych systemów powoduje nieustanną wymianę myśli, poglądów i reakcji, co w konsekwencji prowadzi do udoskonalania zasad wzajemnego funkcjonowania. Stawia też przed jego członkami imperatyw rozwoju i innowacyjności działania. W naturalny sposób system korzysta z zasobów tkwiących w jego elementach. W toku realizacji różnorodnych zadań zasoby te mogą

zostać skapitalizowane, a na ich bazie tworzony jest kapitał osoby, społeczny i kulturowy [Sztompka, 2002]. Z drugiej strony przynależność do wielu różnych systemów i próba jednoczesnego identyfikowania się z nimi (efekt wielotożsamości [Nikitorowicz, 2000]) może nieść za sobą zagrożenie ciągłego uczucia dysonansu poznawczego. Systemy, bowiem mają często sprzeczne (pomiędzy sobą) i niejednoznaczne wymagania względem swoich członków, a jednym z podstawowych obowiązków związanych z przynależnością do nich jest lojalność. Pomocne w tego typu dylematach wydaje się wypracowanie generalnej, ale również sytuacyjnej hierarchiczności w postaci nadawania rangi poszczególnym fragmentom własnej tożsamości. Tożsamość, bowiem nie jest tylko prostym zbiorem identyfikacji, lecz także (a może przede wszystkim) nadawania im znaczenia, czyli walencji [Bajkowski, 2013: 257–267].

Tożsamość rodzinna

W myśl założeń strategii systemowej każda rodzina wytwarza własną rodzinną tożsamość, której poczucie polega na „przeżywaniu siebie jako bycie kimś, kto niezależnie od zmieniających się okoliczności, zmiany stanu fizycznego, zmiany relacji pozostaje wciąż sobą” [Barbaro, 1999: 46]. W doświadczeniu ludzkiej tożsamości zawarte są dwa istotne, przenikające się elementy: poczucie przynależności i poczucie odrębności. System rodzinny te dwa elementy procesu zarówno wytwarza, rozdziela i reguluje w toku procesu socjalizacji i wychowania. W efekcie rodzina kształtuje zachowania dziecka oraz wzmacnia jego poczucie tożsamości. Przy tym wszystkim system powinien odpowiadać zmianami wewnętrznymi na nowe okoliczności zewnętrzne, którym nieustannie podlega. Ważnym ogniwem regulowania tych procesów jest naturalna specyfika systemu rodzinnego w postaci dwóch dopełniających się tendencji: zachowania stałości (przejawiająca się między innymi w postaci poczucia przynależności) oraz zmiany (niezbędnej w dokonywaniu się rozwoju zarówno indywidualnego każdego z jej członków, jak i całej rodziny). Umiejętność zachowania równowagi pomiędzy procesami rozwojowymi (morfogenetycznymi) i tendencjami do zachowania stałości (morfostatycznymi) jest niezbędnym elementem utrzymania tożsamości systemu rodzinnego [Janicka, Liberska, 2014: 24–25]. Proces regulacyjny w postaci mechanizmu sprzężenia zwrotnego ujemnego, polega na

zmniejszeniu siły reakcji systemu w odpowiedzi na zwiększenie siły oddziaływania bodźca na ten system. Mechanizm sprzężenia zwrotnego dodatniego zachodzi wtedy, gdy następstwem zwiększenia siły oddziaływania bodźca na system jest zwiększenie siły reakcji systemu na to oddziaływanie. Pierwszy z mechanizmów jest mechanizmem morfostatycznym (odpowiedzialnym za utrzymanie stałości systemu), drugi zaś mechanizmem morfogenetycznym (odpowiedzialnym za proces zmian systemu). Oba te procesy, przy osłabionej zdolności do ich regulacji, mogą przejawiać znamiona destrukcji. Nadmierna tendencja do zmian może bowiem prowadzić do osłabienia lub nawet utraty tożsamości rodzinnej. Nadmiar sprzężeń ujemnych natomiast prowadzi do stagnacji i zablokowania zmian rozwojowych, co w konsekwencji może prowadzić do zaniku systemu.

Wielokulturowość

Wielokulturowość to, zdaniem Jerzego Nikitorowicza, obiektywna rzeczywistość społeczna [Nikitorowicz, 2010: 41]. Jest więc zarówno stwierdzeniem faktu zróżnicowania kulturowego danego społeczeństwa, polityką państwa zmierzającą do niwelowania napięć społecznych związanych z wielokulturowością danej populacji oraz doktryną czy też ruchem filozoficznym zmierzającym do pełniejszego udziału różnych grup w życiu społecznym określonego kraju [Cybulski, 2015: 99–100]. Konsekwencją funkcjonowania w sytuacji wielokulturowości jest z jednej strony możliwość doświadczania wolności podmiotów, poszerzania spektrum wyborów, z drugiej zaś ujawniania się takich zjawisk, jak nacjonalizm czy fundamentalizm [Szczurek-Boruta, 2014: 17]. Kategoria międzykulturowości

z jednej strony uznająca i wspierająca procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, z drugiej – wychodząca poza wartości i normy w niej dane, odkrywająca nowe, inne kultury z ich historią, różnicami, specyfiką odrębności [Nikitorowicz, 2013: 12].

Proces kształtowania własnej tożsamości odbywa się bowiem nie tylko na podstawie szukania podobieństw, a także (a może przede wszystkim) na gruncie odnajdywania różnic. Konteksty między- i wielokulturowe są aktualnie ważnym aspektem rozpoznawania świata społecznego. Powinny być zatem uwzględniane również w toku procesu diagnozowania jednostek,

grup i zjawisk społecznych [Bajkowski, 2014]. Chciałbym przedstawić kilka wniosków z moich doświadczeń prowadzenia diagnoz i terapii w Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej uwzględniających omawiane kwestie.

Rodzinne dylematy międzykulturowe

Pierwszym przykładem może być praca z parą mieszaną o dużym zróżnicowaniu kulturowym, etnicznym, religijnym czy narodowym. Podstawowym zadaniem diagnostycznym jest rozpoznanie tzw. map świata klientów. Koreponduje to z socjologicznym podejściem [Levin, 1993; Levin, Trost, 1992] postulującym zerwanie z zewnętrznym definiowaniem rodziny i zastąpienie go konstruktem budowanym wraz z osobami badanymi, który nazwano „mapą rodzinną”. Jest to wizualizacja wewnętrznego obrazu rodziny badanej jednostki, obrazującej relację danej osoby z innymi członkami rodziny. Ten indywidualny, subiektywny opis pozbawiony jest generalizacji tworzonej przez badacza i bazuje na ukazaniu bliskości *vs* dystansu członków rodziny do opisującego ją człowieka [Szlendak, 2010: 94–107]. Koreponduje to z założeniami konstruktywizmu społecznego, który powstał na bazie między innymi teorii Petera L. Bergera, i Thomasa Luckmanna [Berger, Luckmann, 2010], Kennetha J. Gergena [Gergen, 1985: 266–275], hermeneutyki Hansa G. Gadamera [Gadamer, 2016]. Ruch ten zakłada, że rzeczywistość społeczna jest konstruowana i tworzona przede wszystkim poprzez dyskurs i wspólne działania. Poznanie i wiedza zatem są wytworem konkretnej kultury oraz jej języka. Ma to swoje określone konsekwencje teoretyczne i praktyczne [Józefik, 2003: 19–31], gdyż w myśl tego założenia żaden organizm nie jest w stanie odzwierciedlać rzeczywistości, a jedynie konstruować obraz świata, w tym także system społeczny, w którym dane mu jest funkcjonować. Definiując bądź opisując rodzinę zatem stawiamy w centrum refleksji obserwatora, jego narrację próbując zrozumieć świat i doświadczenia, które ten opis tworzą. Opis systemów ludzkich (a więc również rodziny) za pomocą postulowanej mapy, powinien być rozpatrywany jako taki, który generuje określony język i system znaczeń, a ich sens jest konstruowany społecznie i intersubiektywnie [Anderson, Goolishian, 1988: 371–393]. Każdy z nas ma odmienny sposób percepcji otaczającego nas świata społecznego. Nasze postawy, hierarchia wartości, preferencje, stereotypy i uprzedzenia są w dużej części kształtowane w toku procesu wychowania.

Są związane z naszymi doświadczeniami, ale również z przekazami międzygeneracyjnymi, a więc doświadczeniami naszych przodków. Każda kultura ma swoje odrębne „azymuty“, które w toku procesu internalizacji stają się naszymi własnymi. W kontekście związku osób wywodzących się z różnych przestrzeni kulturowych po okresie euforycznym do głosu dochodzą rdzenie kulturowe. Mogą one w znaczący sposób zaburzać proces komunikacji partnerów, który przekłada się na poziom konfliktowości i powodować frustrację pełnioną rolą małżonka. Odmienność kulturowa może być oczywiście szansą (podnosząc atrakcyjność partnera), ale może stać się również balastem (przy braku motywacji do dokładnego poznania treści kultury odmiennej). Niebagatelne znaczenie ma również postawa rodzin oraz środowiska lokalnego obydwu podmiotów interwencji. Wzajemne nastawienie grup większościowych i mniejszościowych bywają bowiem silnie stygmatyzujące i wymuszające postawy lojalnościowe. Bariery stawiane przez środowisko małżeństwom mieszanym są często związane z silną potrzebą dbania o przetrwanie własnej kultury. Te elementy stanowią dodatkową presję i wytwarzają dylematy wewnętrzne partnerów w związku. Zadaniem diagnosty i terapeuty jest pomoc w rozpoznaniu mapy świata obu stron, próby zaakceptowania różnic oraz wytworzenie klimatu do wzajemnego zaproszenia się partnerów i znalezienia pól wspólnego funkcjonowania przynoszącego największą satysfakcję. Pewnym postulatem staje się potrzeba „wytwarzania” postawy tolerancji wobec odmienności kulturowej jako predyspozycji osobowej. Jest w tym jednak pewna pułapka. Jak pisze Paweł Goźliński we wstępie książki Zygmunta Baumana:

tolerancja wobec – również kulturowej – odmienności i różnorodności to za mało. Zbyt często staje się sposobem na ukrycie poczucia wyższości albo, co gorsza, intelektualnego i moralnego lenistwa, które pod pozorem akceptacji, ba, szacunku dla Innego, odmienianego przez miliony przypadków bez twarzy, znajduje alibi dla własnego dystansu wobec prób rozwiązania elementarnych problemów społecznych [Bauman, 2011: 13].

Pewną próbą niwelowania tego typu efektu jest podejście nasycone w większym stopniu postrzeganiem, a nie pochopnym ocenianiem napływających informacji.

Znalezienie wspólnego „terytorium“ łączącego obie mapy świata partnerów pozytywnie rokuje dla samego związku, jak i dla wytworzenia dobrego klimatu wychowawczego w kontekście pojawienia się dzieci w rodzinie [Baj-

kowski, 2016]. W tym miejscu pojawia się kolejny kontekst w przestrzeni funkcjonowania rodziny. Dzieci z tzw. małżeństw mieszanych mogą mieć dylemat związany z podwójną tożsamością. Problem może się pojawić już na poziomie identyfikacji z określoną przestrzenią kulturową ojca i matki. Podstawowym w moim odczuciu elementem utrudniającym funkcjonowanie młodego człowieka jest natomiast komponent walencji, czyli nadawania znaczenia określonym aspektom tożsamości oraz ich waloryzacja. Ten dysonans jest często stymulowany przez wymogi lojalnościowe rodziców i ich rodziny pochodzenia. Warto w takich przypadkach spojrzeć na obie kultury jako potencjał czy też zasoby, które wzbogacają, poszerzają spektrum wyborów, uelastyczniają funkcjonowanie i w toku prawidłowego procesu wychowawczego mogą zostać skapitalizowane. To oczywiście model postulowany, rzeczywistość natomiast bywa odmienna. Aktualne zmiany społecznego funkcjonowania powodują często napięcia międzygeneracyjne, związane z różnym podejściem do przetwarzania informacji i sposobu ich wykorzystywania. Pokolenie rodziców i dziadków ma raczej nastawienie na przeszłość (nazwać by to można postawą regresji w czasie), natomiast pokolenie dzieci i młodzieży na przyszłość (co odzwierciedlałoby postawę progresji w czasie)¹ [Geary, Zeig, 2001]. Również zmiana modelu kultury, w myśl koncepcji Margaret Mead [Mead, 2000], z typu postfiguratywnego na kofiguratywny i prefiguratywny może dodatkowo utrudniać proces transmisji międzygeneracyjnej. Zaznacza się wyraźnie granica międzypokoleniowa w zakresie wzorców myślenia i działania, powodująca zerwanie ciągłości tradycji. Część przekazu kulturowego zostaje przez młode pokolenie zakwestionowana i naznaczana jako przeszła, nieaktualna i zamknięta. Coraz wyraźniej uwidacznia się luka, a czasem wręcz przepaść międzypokoleniowa (*generation gap*), która jest wynikiem procesów adaptacyjnych młodego pokolenia do nowych warunków społecznych. Dotychczasowe sposoby myślenia i działania reprezentowane przez pokolenia ich rodziców nie są wystarczająco efektywne w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Młodzi ludzie muszą wypracować własne wzorce funkcjonowania oparte na osobistych doświadczeniach lub też doświadczeniach ich rówieśników. To często skutkuje kolizją potrzeb różnych pokoleń i zaburzeniem przestrzeni komunikacyjnej. Pewną propozycją niwelowania tego dystansu jest próba wyko-

¹ Progresja w czasie i regresja w czasie to podstawowe kontinua zjawisk transowych jako kryteria diagnostyczne wykorzystywane w Ericksonowskiej strategii terapeutycznej (kryteria opracował J. Zeig i B. Geary, a zmodyfikował między innymi K. Klajs).

rzystania genogramu [Gerson, Hartman, 2008] jako techniki diagnostycznej i terapeutycznej. Jest to schemat graficzny przekazów transgeneracyjnych w rodzinie, ilustrujący związki i relacje jej członków oraz ważne z ich punktu widzenia wydarzenia. Jest też pomocne w rozpoznaniu różnic kulturowych obecnych w przestrzeni funkcjonowania wcześniejszych pokoleń. Może to potencjalnie służyć ich zrozumieniu oraz analizie sposobu ich oddziaływania na postępujące po sobie pokolenia. Narzędzie to może być stosowane zarówno w celach *stricte* poznawczych, ale również stać się ważnym elementem strategii terapeutycznej. Genogram umożliwia poznanie świadomie i nieświadomie przekazywanych tradycji rodzinnych wpływających na kształt wizji własnego życia w percepcji badanych członków systemu. Praca z genogramem w terapii pozwala również na dotarcie do trudnych i niejednokrotnie traumatycznych wydarzeń, które były udziałem naszych klientów w ich rodzinach pochodzenia. Ma to często swoje przełożenie na obecne problemy i kłopoty oraz kształtuje relacje w ich własnych rodzinach. Dzięki genogramowi możemy się przyjrzeć relacjom w wielu wymiarach: na linii rodzice – dzieci, dzieci – dziadkowie, rodzice – dziadkowie. Daje nam to o wiele pełniejszy obraz układów rodzinnych i pewnych punktów zapalnych istniejących w rodzinie w stosunku do tego, który jest efektem klasycznej diagnozy przyczynowo-skutkowej. Dodatkową propozycją wzbogacającą efekt interwencji jest zastosowanie techniki Ericksonowskiego Genogramu Przyszłości (EGP) autorstwa Krzysztofa Klajsa². Połączenie obu technik daje możliwość uelastycznienia członków systemu rodzinnego na kontinuum progresja w czasie *versus* regresja w czasie oraz zrozumienia zarówno przyczyn, jak i konsekwencji określonego sposobu funkcjonowania obu rodzin pochodzenia.

Kolejnym wyzwaniem w przestrzeni poradnictwa jest praca z rodzinami partycypującymi w procesie migracji. Jednym z kontekstów jest funkcjonowanie systemu rodzinnego w sytuacji nieobecności jednego z małżonków (lub też partnera w przypadku związków nieformalnych). Konsekwencje takiej sytuacji ponoszą zarówno partnerzy, jak i ich dzieci. W założeniu teorii systemowej rodzina podlega procesom adaptacyjnym [Józefik, 2003]. Zarówno sam system aklimatyzuje się do sytuacji nieobecności jednego z jej członków (kompensując jego dotychczasowe wpływy), jak i osoba prze-

² Krzysztof Klajs jest psychoterapeutą i superwizorem PTP oraz kierownikiem Polskiego Instytutu Ericksonowskiego w Łodzi.

bywająca na emigracji przyzwyczaja się do funkcjonowania na odległość w pewnym dystansie do pozostałych członków rodziny. Daje to z jednej strony możliwość przetrwania rodzinie czasu dystansu i przeformułowania jej zasad funkcjonowania, z drugiej zaś niesie niebezpieczeństwo utraty bliskości i spójności działania. Nie bez znaczenia pozostają takie zmienne jak: czas trwania sytuacji migracyjnej, jej cel i charakter, kto migruje (ojciec czy matka)³, częstość i jakość relacji, możliwości spotkań bezpośrednich, wiek dzieci, jakość relacji w systemie rodzinnym przed migracją oraz bilans zysków i strat wynikających z sytuacji migracyjnej [Danilewicz, 2010]. Kontekstem, który wprowadza „zamieszanie” w funkcjonowanie systemu jest proces aklimatyzacji do wymogów społecznych i kulturowych kraju, w którym przebywa osoba na emigracji. Nakładanie się dwóch odmiennych ram kulturowych, proces internalizacji tych norm przez członka systemu może powodować niezrozumienie pozostałych jednostek, poczucie alienacji emigranta lub wytworzenia się swoistych koalicji wewnątrzrodzinnych. Istnieją oczywiście konsekwencje pozytywne takich sytuacji w postaci uświadomienia poziomu bliskości, integracji w sytuacji kryzysowej (migracje mają często na celu rozwiązanie kryzysu ekonomicznego), polepszenia perspektywy na przykład edukacyjnej dzieci, poprawa statusu życiowego rodziny czy też tendencje banalizowania dotychczasowych zjawisk kryzysowych w perspektywie wzajemnej idealizacji jej członków. Te wszystkie procesy stanowią doskonały materiał badawczy, dając podstawę w toku procesu diagnozy i terapii zarówno do uświadomienia (często są to procesy nieświadome) jak i przepracowania. Rodzina w toku podejmowanej interwencji może pozytywnie przeformułować efekty i czerpać z doświadczeń konstruktywnego przejścia sytuacji kryzysowej.

Kryzys ekonomiczny, odczuwalny globalnie, spowodował falę migracji powrotnych. Konsekwencje wynikające z procesów reemigracji mają swoje przełożenie na problemy zarówno w skali makrospołecznej, jak i na poziomie podstawowych grup społecznych jakimi są rodziny. Przebywanie na emigracji, przynajmniej na początku może być związane z szokiem kulturowym⁴ [Sztompka, 2002], a następnie ze zmianą trybu życia, procesem dostosowywania się do norm i reguł funkcjonowania społeczeństwa w kraju migracji. Po za tym funkcjonowanie w dwóch przestrzeniach jednocześnie

³ Jest to istotne z punktu widzenia odmienności pełnienia ról rodzinnych.

⁴ Można powiedzieć o wystąpieniu pewnego rodzaju traumy kulturowej.

(przynajmniej mentalnie te osoby są „i tam i tu”) jest trudne i frustrujące. Często nieplanowany powrót może być odebrany jako rodzaj porażki i zablokowania realizacji planów życiowych. Pierwszym efektem powrotu może być ponowny szok kulturowy. Jego poziom jest związany ze stopniem różnic obu kultur, długością pobytu w kraju migracji oraz zmianą, która dokonała się w kraju powrotu. Jeżeli migracja dotyczyła całej rodziny system ma potencjalnie większe szanse wspólnie przejść przez proces aklimatyzacji, czerpiąc z zasobów, które każdy z jej członków wykreował. W takim przypadku diagnoza, a w konsekwencji też interwencja powinna stymulować wydobywanie indywidualnych, jak i systemowych zasobów. Jeżeli reemigracja dotyczyła tylko jednego z członków rodziny proces interwencji powinien opierać się na podwójnym działaniu: wobec tej osoby, jak i systemu, który musi odwrócić poprzednio realizowany proces adaptacji do nieobecności jej członka. Diagnosta powinien być czujny na potencjalnie różny poziom gotowości na zmianę wszystkich członków systemu, akceptując jednocześnie emocje, które towarzyszą wspólnej pracy. Istnieje bowiem w takiej sytuacji realne zagrożenie chęcią powrotu do poprzedniej sytuacji (migracyjnej), która nie zawsze na poziomie świadomym, przynosiła tzw. profity wtórne. Rozpoznanie sposobu reagowania systemu (w postaci wspomnianych już wcześniej procesów morfostatycznych i morfogenetycznych [Janicka, Liberska, 2014]) wydaje się kluczowym zadaniem rozwojowym. Konstruktywnym rozwiązaniem jest tworzenie bazy dla wspólnego obrazu optymistycznej przyszłości, czerpiąc z jednej strony z satysfakcjonujących doświadczeń z okresu przed emigracją, z drugiej zaś z planów i pomysłów możliwych do realizacji w różnym odstępstwie w czasie.

Wyzwaniem w przestrzeni międzykulturowej jest również praca diagnostyczno-terapeutyczna z rodziną imigrantów. Decyzji o opuszczeniu swojego kraju towarzyszy bagaż doświadczeń, często traumatycznych, których skutki są ponoszone przez wszystkich członków rodziny. Przebieg oraz nasilenie objawów post traumatycznych jest różny, ma charakter osobniczy, niejednokrotnie nieświadomie związany z bodźcem lękotwórczym i obserwowany w dużym rozkładzie czasowym [Bajkowski, 2011: 135–137]. Ze względu na możliwość wystąpienia tego typu zaburzeń charakter diagnozy i interwencji powinien cechować się dużą delikatnością i nieinwazyjnym sposobem komunikacji z pacjentem. Bardzo często nasz kraj jest przez nich traktowany jako przystanek na drodze do „lepszego zachodniego świata”. Problem z tego wynikający wiąże się z małym poziomem motywacji do przyswajania

norm społeczno-kulturowych obowiązujących w naszym kraju. Kolejnym problemem jest bariera językowa, która utrudnia możliwości kontaktów interpersonalnych oraz poznania kultury kraju czasowego pobytu. Podwyższony poziom frustracji wywołują również bariery administracyjno-prawne, często niejasne i mało podmiotowe. Proces diagnozowania członków rodzin cudzoziemskich jest dość skomplikowany, nie tylko ze względów językowych, ale również kulturowych. Narzędzia badawcze, a w szczególności testy, są standaryzowane i poddawane wstępnej transkrypcji językowo-kulturowej. Nie przez wszystkich te same hasła wywołują tę samą reakcję ze względu na inny kod przekazu w różnych kulturach. Stąd wyniki badań są często nieadekwatne do realnych umiejętności i sprawności podmiotu badania. Ważny wydaje się cel badania i jego późniejsze spożytkowanie. W moim odczuciu należałoby unikać etykietowania pacjentów ze względu na niebezpieczeństwo powstania efektu stygmatyzacji społecznej przez grupę większościową. Diagnoza w takim przypadku powinna raczej służyć znalezieniu punktów zaczepienia do pracy korekcyjno-kompensacyjnej, mocnych stron, na których można oprzeć potencjalną interwencję pedagogiczno-psychologiczną.

Zarysowana próba ukazania specyfiki funkcjonowania systemu rodzinnego w warunkach międzykulturowości odsłania jego złożoność, niejednoznaczność i bogactwo wątków. Przedstawione przykłady egzemplifikacji dylematów międzykulturowych wyniesionych z przestrzeni poradniczej mają na celu uwrażliwienie na coraz powszechniejsze problemy społeczne, ale też i jednostkowe. We współczesnych, dynamicznych warunkach społecznych zachowanie tożsamości rodzinnej wydaje się jednym z najważniejszych zadań rozwojowych. Pomocne, w moim odczuciu, wydaje się czerpanie z naturalnych zasobów systemu: tendencji homeostatycznych, elastyczności granic wewnętrznych i zewnętrznych, przeciwstawnych, ale i komplementarnych jednocześnie tendencji do zmian i utrzymania stałości oraz czerpania z doświadczeń zapisanych w międzygeneracyjnych przekazach rodzinnych. Autonomia i samoregulacja systemów powoduje, że opierają się one zewnętrznemu sterowaniu, mogą natomiast zmieniać swoją postać w odpowiedzi na zakłócenia natury zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Organizmy żywe, bowiem podlegają tym prawom, które wynikają z ich struktury oraz autopoietycznej organizacji (procesy autonomiczne) [Gale, Long, 1996: 12]. Nieuniknione wydaje się tworzenie warunków dla społeczeństw wielokulturowych, ze względu na obserwowane obecnie procesy globalizacji, czy też zwiększenia się mobilności jednostek i grup społecznych. Łatwość

dostępu do innych kultur (w sieci lub za pomocą realnych podróży) wydaje się pewnym zasobem, który może procentować w przyszłości. Trudnością na płaszczyźnie diagnostycznej i interwencyjnej jest uzyskanie efektu przynoszącego satysfakcję wszystkim stronom czyli grupom większościowym i mniejszościowym, rodzicom i dziecku, rodzinie i szkole. Natomiast uwrażliwienie pracowników instytucji edukacyjnych, diagnostycznych i interwencyjnych na problematykę międzykulturowości może procentować większą adekwatnością budowanych modeli diagnozy i terapii do specyfiki i potrzeb jednostek, ich rodzin funkcjonujących w takiej wielokulturowej przestrzeni.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson H., Goolishian H., (1988), *Human systems as linguistic system: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory*, „Family Process”, nr 27, 4
- Bajkowski T., (2013), *Systemowa diagnoza rodziny jako wymóg współczesności*, (w:) W. Danilewicz, M. Sobiecki, T. Sosnowski (red.), *Środowisko – Zasoby – Profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec przestrzeni życia społecznego*, Warszawa
- Bajkowski T., (2011), *Stres – czym jest i jak z nim postępować*, (w:) T. Bajkowski, T. Sosnowski (red.), *Innowacje w edukacji. Alternatywny model praktyk studentów wychowania fizycznego*, Białystok
- Bajkowski T., (2014), *Diagnoza psychopedagogiczna w warunkach między- i wielokulturowości*, (w:) T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namietko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, Warszawa
- Bajkowski T., (2016), *Terapia rodziny z perspektywy wybranych kryteriów diagnostycznych*, (w:) K. Białobrzaska, C. Kurkowski (red.), *W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*, Kraków
- Barbaro M., (1999), *Struktura rodziny*, (w:) B. De Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków
- de Barbaro B., (1999), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków
- Bauman Z., (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa
- Beck U., (2002), *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa
- Berger P. L., Luckmann T., (2010), *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa
- von Bertalanffy L., (1984), *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, Warszawa
- Cybulski M., (2015), *Spółeczeństwo wielokulturowe w Polsce*, (w:) E. Krajewska-Kułak, A. Guzowski, G. Bejda, A. Lankau (red.), *Pacjent odmienny kulturowo*, Poznań
- Danilewicz W., (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok
- Gadamer H. G., (2016), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Warszawa
- Gale J. E., Long J. K., (1996), *Theoretical foundations of family therapy*, (w:) F. P. Piercy, D. H. Sprenkle, J. L. Wetchler (red.), *Family Therapy Sourcebook*, New York
- Geary B. B., Zeig J. K., (2001), *The Handbook of Ericksonian Psychotherapy*, Phoenix

- Gergen K. J., (1985), *The social constructionist movement in modern psychology*, „American Psychologist”, nr 40
- Gerson R., Hartman S., McGoldri M., (2007), *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, Poznań
- Janicka L., Liberska H., (red.), (2014), *Psychologia rodziny*, Warszawa
- Jarosław E., Wysocka E., (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa
- Józefik B., (2003), *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*, (w:) L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Kraków
- Levin I., (1993), *Family as Mapped Realities*, „Journal of Family Issues”, t. 14, nr 1
- Levin I., Trost J., (1992), *Understanding the Concept of Family*, „Family Relations”, t. 41, nr 3
- Mead M., (2000), *Kultura i tożsamość*, Warszawa
- Muszyńska J., Danilewicz W., Bakowski T., (red.), (2013), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2004), *Funkcja kulturowa współczesnej rodziny podstawą i szansą kreowania tożsamości międzykulturowej jako wyzwanie XXI wieku*, (w:) A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń
- Nikitorowicz J., (2010), *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, (w:) Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole
- Nikitorowicz J., (2013), *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, (w:) T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn – Warszawa – Toruń
- Nikitorowicz J., (2000), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk
- Nikitorowicz J., (red.), (2013), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. (red.), (2013), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa
- Szlendak T., (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa
- Szczurek-Boruta A., (2014), *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń
- Sztompka P., (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków

SUMMARY

Family system in multi-cultural circumstances

The dynamics of changes in the modern world require continuous updating of analyses concerning the nature of social relations and the processes occurring therein. This paper constitutes an attempt to outline analysis of processes occurring in the family system under variable social conditions. One modern challenge researchers face is conducting

research (including research of the family system) under inter- and multi-cultural conditions. This necessitates accounting for the following variables over the course of research: nature of the location where entities function, their cultural, ethnic, religious or national diversity, the fact of participation in migration phenomena, globalization trends and multiple social identities of social units or groups. The author has made both the theoretical background and specific examples of dilemmas that the author encounters in counseling practice the core of analysis, in the context of undertaken diagnostic and therapeutic measures. The situation of a mixed couple with high cultural, ethnic, religious or national diversity, dilemmas related to the dual identity of children from mixed married couples, preservation of the family system participating in migratory processes (including return migration) as well as work with immigrant families seem to be good exemplifications of the inter-cultural dilemmas encountered in the context of counseling. This is intended to increase awareness of increasingly common problems in society and social units, and simultaneously to create conditions for multi-cultural societies accounting for globalization processes that can currently be observed.

KEYWORDS: family system, family identity, inter-culturality, multi-culturality, migration, cross-cultural dilemmas, counseling.

HALINA RUSEK

Wydział Nauk o Edukacji i Etnologii, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

E-MAIL: halina.rusek@us.edu.pl

**Edukacja regionalna
a przemiany społeczności przemysłowych
– tworzenie tradycji jako wyzwanie edukacyjne
– na przykładzie Zagłębia Dąbrowskiego**

W wielu regionach Europy trwa proces odtwarzania lub rekonstruowania tożsamości regionalnej, zwłaszcza tam, gdzie dochodzi do radykalnych zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych, a szczególnie restrukturalizacji gospodarczej, która zawsze należała i należy do czynników najsilniej naruszających stan stabilizacji takich jednostek jak region, miasto, a czasem także państwo. Takim regionem w naszym kraju jest województwo śląskie, a w tym jeden z jego subregionów – Zagłębie Dąbrowskie, które w niniejszym opracowaniu posłuży jako przykład ilustrujący omawiane zjawisko. Opierając się na przykładzie ziemi zagłębiowskiej rozwinięty zostanie tytuł niniejszego przyczynku oraz wskazane zostaną dylematy, z jakimi boryka się edukacja regionalna w kontekście nieustannie toczących się w tym i podobnych regionach, przemian ekonomicznych i społeczno-kulturowych.

Spośród zawierającego wiele pozycji zestawu uwarunkowań wskazanych wyżej procesów kilka ich kategorii wydaje się mieć szczególnie dużą siłę oddziaływania. Można je ująć następująco:

- a. Umacnianie się idei i programu regionalizmu związanego z wizją przyszłej Europy jako kontynentu małych ojczyzn. Wizji opartej na działaniach na rzecz lokalności, poszanowania różnorodności w kulturze, poszanowania własnych korzeni. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w Polsce i innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej rozpoczął się proces rewindykacji regionalnych, mający swoje źródło w procesach o podobnym profilu zachodzących w państwach Europy Zachodniej i Ameryce Północnej na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Procesy te wiązały się z wielkim zrywem kontrkulturowym młodego pokolenia Europejczyków i Ame-

rykanów i, jak twierdzą badacze, zaistniała wówczas pierwszą falą etniczną. W Polsce swoboda wypowiedzi i możliwość pełnego wyrażania swojej odrębności kulturowej zaistniały dopiero na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, co spowodowało, że procesy, o których mowa mają w naszym kraju dosyć krótką historię.

- b. Przemiany ustrojowe zapoczątkowane w 1989 roku w Europie Środkowej, które po latach odgórnego ujednolicenia kulturowego, wyzwoliły proces odzyskiwania podmiotowości w krajach tego regionu, czego elementem stało się poszukiwanie przez członków różnych grup i społeczności, w tym regionalnych, wyrazu swojej odrębności. Proces wyrażania rewindykacji regionalnych przebiegał w tych krajach dosyć podobnie, przybierając często postać konfliktu pomiędzy kulturami regionalnymi a dominującymi przez dziesięciolecia kulturami nazywanymi ogólnonarodowymi [Wódz, 2009].
- c. Wprowadzenie liberalnej demokracji w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, co spowodowało ożywienie w sferze ruchów regionalnych. Grupy etniczne czy regionalne mogły się teraz organizować i otwarcie występować z postulatami dotyczącymi zachowania ich kultury. Ponadto w liberalnej polityce gospodarczej pojawiły się postulaty „kreatywności” i wykorzystywania „potencjałów endogennych”. Regionalne jednostki musiały teraz same dbać o siebie, konkurując między sobą o dotacje. Pojawiło się marketingowe ujęcie tych potencjałów – regionalna kultura staje się zasobem w sensie gospodarczym, co oznacza, że musi być różna od kultury regionów sąsiednich, musi dysponować gamą „produktów regionalnych”. Przykładem są polskie województwa wynajdujące „na siłę” swoje tradycyjne – często tylko z nazwy – zasoby [Cymborski, 2009]. Odwoływanie się do regionalnych tradycji i „ratowanie” tych jej elementów, które są jeszcze żywe, to właśnie proces „wynajdywania” tradycji.

W niektórych państwach napięcia dotyczyły relacji pomiędzy kulturami regionalnymi – tak jest w województwie śląskim, gdzie nowe wymiary przybrał odwieczny konflikt czy też rodzaj rywalizacji pomiędzy Górnym Śląskiem i Zagłębiem Dąbrowskim, jednym z największych subregionów w województwie. Wyrazista tożsamość śląska stała się podstawą żądań politycznych w postaci starań o uzyskanie autonomii

województwa, uznania narodu, potem narodowości śląskiej i gwary śląskiej jako języka mniejszościowego.

- d. Te same przemiany wiązały się z urynkowieniem gospodarki w krajach Europy Środkowej, także w Polsce, w wyniku czego doszło do restrukturyzacji gospodarki w całym kraju, a szczególnie w regionach przemysłowych, także w województwie śląskim. Procesy te szczególnie dotkliwe okazały się dla Zagłębia Dąbrowskiego, które obecnie znajduje się w okresie przejściowym od regionu przemysłowego do poprzemysłowego. W tym niegdyś górniczo-hutniczym regionie nie działa już ani jedna kopalnia węgla kamiennego (ostatnią zamknięto w 2016 roku), a przemysł hutniczy pozostał w szczątkowej postaci.

Opisanym zjawiskom i procesom towarzyszy proces przemiany tożsamości mieszkańców całego województwa śląskiego i jego subregionów, a przede wszystkim tych dawniej przemysłowych: Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. Proces ten dotyczy zarówno tożsamości indywidualnej jak i społecznej, w tym regionalnej. Zgodnie z niejedną definicją tożsamość regionalna to szczególny przypadek tożsamości społecznej i kulturowej jednocześnie, opartej na tradycji regionalnej odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego regionu i jego cech społecznych, kulturowych, gospodarczych, nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych regionów [Szczepański, 1999: 7]. Często mówi się o dwóch aspektach tak rozumianej tożsamości: obiektywnym i subiektywnym. Obiektywny oznacza wszystkie te elementy poczucia tożsamości, które dają się przedstawić w formie zewnętrznej, w formie wytworów, które już usamodzielniały swój byt społeczny, odebrały się od twórców.

Aspekt subiektywny natomiast obejmuje elementy świadomości społecznej, które nie zdołały się zobiektywizować, mają charakter nietrwały, jak na przykład reakcje społeczne na pojawienie się problemów wyraźnie dotyczących region czy jego mieszkańców [Wódz, 1991: 37]. Najbardziej ogólna definicja terminu „tożsamość regionalna” określa ją jako specyficzną formę tożsamości społecznej tworzonej na podstawie odwołań do określonego terytorium i jego istotnych cech [Nikitorowicz, 2009: 518].

Wśród wielu kontekstów, w których należy umieścić refleksje o regionie i jego tożsamości kilka wydaje się szczególnie znaczących. Pierwszy z nich to przestrzeń – nie można mówić o regionie i jego tożsamości bez odniesienia się do przestrzeni – niesie ona szereg identyfikatorów regionalnego cha-

rakteru danej zbiorowości. Chodzi tu o przestrzeń społeczną czyli funkcjonującą w świadomości mieszkańców, związaną z szeregiem znaczeń, jakie niesie za sobą dla ludzi. Na bazie tych znaczeń dochodzi do emocjonalnego powiązania ludzi wewnątrz zbiorowości tworzącej region. Przestrzeń uczestniczy ponadto w formowaniu znaczeń naszych codziennych zachowań, kojarzy się zwykle z pewnymi obrazami, jakie wytwarzają się w społecznej świadomości w wyniku doświadczeń jednostek i całej zbiorowości żyjącej w tej przestrzeni. Niektóre grupy budują swoją tożsamość na podstawie tych obrazów przestrzeni regionu wytwarzanych kiedyś i przekazywanych z pokolenia na pokolenie [Nikitorowicz, 2009: 41].

Opisana wyżej rola przestrzeni w formowaniu się tożsamości regionalnej nie odnosi się do Zagłębia Dąbrowskiego. Od początku dziejów tego regionu toczy się dyskusja o granicach regionu, a stanowiska w niej wyrażane nadal są rozbieżne. Podsumowanie tej dyskusji pozwala przyjąć, że granice Zagłębia Dąbrowskiego określane są na dwa sposoby: według węższego ujęcia region tworzą miasta: Sosnowiec – jego największe miasto i nieformalna stolica, Dąbrowa Górnicza, Będzin, Czeladź, Wojkowice. Według drugiego, szerszego ujęcia, Zagłębie tworzą miasta i powiaty: Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, powiat będziński, zawierciański, myszkowski i olkuski oraz gmina Ożarówice w powiecie tarnogórskim. Szersze ujęcie, do którego przychyliła się większość badaczy, opiera się na historycznych przesłankach wyartykułowanych już w 1939 roku w *Przewodniku po Zagłębiu Dąbrowskim* [Kondracki, 1991: 1–3,7]. Czyż zatem region niemający wyraźnych granic może mieć wyraźną tożsamość?

Dla poczucia utożsamiania się z regionem liczy się także obraz regionu w oczach innych – konieczne jest wytworzenie się w zbiorowości narodowej przekonania o zasadności wyodrębnienia regionu, o jego specyfice, odrębności [Wódz, 1991: 44]. W socjologicznym ujęciu Wojciecha Świątkiewicza, nawiązującym do koncepcji dziedzictwa kulturowego Stanisława Ossowskiego, regionalna tożsamość kulturowa określa region jako dające się wyodrębnić środowisko społeczno-kulturowe, które wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości regionu decydujące o jego swoistości i odrębności oraz wyraża się w emocjonalnym odniesieniu do tych wartości [Świątkiewicz, 1991: 16–17]. Także w innym stanowisku – Jerzego Nikitorowicza – znajdziemy odwołania do Ossowskiego: tożsamość kulturowa społeczeństwa jest wynikiem zachowania dziedzictwa przodków, kultywowania podstawowych wartości. Tożsamość można określić jako spotkanie

teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością. Według tego autora źródeł tożsamości można upatrywać w koncepcji interakcjonizmu: świadomość tożsamości kulturowej jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie poprzez przynależność do różnych grup społecznych. O odrębności można mówić wówczas, gdy członkowie danej grupy siebie uważają za odrębnych i za takich uważani są przez innych (odrębność może dotyczyć języka, religii, obyczajów, genealogii historycznej, cech antropologicznych, trybu życia, terytorium, cech osobowościowych).

Tożsamość kulturową traktuję jako wynik dziedzictwa przeszłości, komunikowania wewnętrznego i zewnętrznego, poszukiwania sensu egzystencji, przeżywania konfliktów. Z jednej strony osiadłość regionalna, zakorzenienie, czynniki ekologiczno-geograficzne, połączone z dziedzictwem kulturowym ojców, stają się częścią natury i rzutują na świadomą część osobowości, z drugiej strony pełnione role społeczne oddziałują na nią [Nikitorowicz, 1995: 71].

Dla Leona Dyczewskiego kryteria tożsamości kulturowej w wymiarze regionalnym to świadomość „posiadania” wielu elementów kultury wytworzonych w regionie, uznawanie ich za własne i cenne, posiadanie świadomości ich znaczenia, powiązania emocjonalne z poszczególnymi wartościami kultury, troska o nie i ich kultywowanie, ochota demonstrowania ich Innym i rozmowy o nich [Dyczewski, 1999: 196].

Tożsamość regionalna takiego regionu, jak administracyjnie wyodrębnione województwo śląskie, przechodzi w ostatnich dekadach głębokie przeobrażenia, które są reakcją na zachodzące przemiany polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe, wywołane procesami ogólnie nazywanymi transformacyjnymi z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Przemiany te zmieniły całkowicie lub prawie całkowicie rys gospodarczy, społeczny i kulturowy regionu. Skutki restrukturyzacji przemysłu okazały się dotkliwe i bolesne. Proces ten dotknął przede wszystkim przemysł ciężki i wydobywczy, w wyniku czego spadała szybko produkcja w tradycyjnych, stanowiących o specyfice województwa, gałęziach przemysłu. Nastąpiła redukcja miejsc pracy w górnictwie, zamykano kopalnie i huty i choć rosło zatrudnienie w handlu i usługach, nie zapobiegło to wzrostowi bezrobocia. Obecnie nadal trwa proces przechodzenia od gospodarki opartej na tradycyjnym przemyśle ciężkim do gospodarki opartej na przemyśle nowoczesnym i usługach. Przejście do gospodarki rynkowej, związane z przekształceniami własnościowymi, w tym prywatyzacją

przedsiębiorstw państwowych oraz napływem obcego kapitału, okazał się szczególnie trudny dla Zagłębia Dąbrowskiego. W regionie tym zamknięto wszystkie, mocno wyeksploatowane kopalnie, restrukturyzowano przestarzałe technologicznie huty i powiązane z nimi zakłady przetwórcze, a także tradycyjnie obecny w tym regionie przemysł włókienniczy. W największych miastach Zagłębia Dąbrowskiego, będących ciągle ważnymi ośrodkami przemysłowymi, następuje proces ewolucji struktury przemysłu. Miasta te zmieniają się z monofunkcyjnych ośrodków górniczo-hutniczych w wielogałęziowe ośrodki przemysłowe [Tkocz, 2010: 4–7].

Zagłębie Dąbrowskie można zaliczyć do regionów „młodych”, powstałych wskutek zaistnienia sprzyjających ku temu okoliczności, będących wypadkową różnorodnych wpływów kulturowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Do takich okoliczności należy proces uprzemysłowienia, rozpoczęty na ziemiach polskich pod koniec XVIII wieku. Często o takich jak Zagłębie regionach mówi się, że nie mają wyrazistej tradycji, odrębnej kultury i przeszłości godnej uwagi. Ziemia zagłębiowska ma oczywiście swoje tradycje kulturowe godne odnotowania, ale w tym zakresie nie może konkurować ze swoim tak kulturowo wyrazistym sąsiadem – Śląskiem. Zainteresowanie tożsamością śląską jest dzisiaj duże, tożsamością zagłębiowską jest zdecydowanie mniejsze, co ma wielorakie uwarunkowania. Zagłębiowski region przemysłowy kształtował się dopiero od przełomu XVIII i XIX wieku, kiedy na tym typowo rolniczym obszarze odkryto rudy cynku, żelaza, a głównie węgla kamiennego. Rozwój przemysłu w postaci hut, cegielni, kopalń i innych zakładów przyspieszyła budowa w połowie XIX wieku linii kolejowej, a przede wszystkim jednej z odnóg Kolei Żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej. Nastąpił wówczas szybki napływ kapitału niemieckiego, francuskiego, belgijskiego, austriackiego i rosyjskiego. Teren nie miał do połowy XIX wieku oficjalnej nazwy, dopiero w latach pięćdziesiątych tego wieku pojawił się termin „Zagłębie” i oficjalnie brzmiąca nazwa: Zagłębie Węglowe w Królestwie Polskim.

Zagłębie to region od zawsze usytuowany na pograniczu: niegdyś administracyjnym, narodowym i etnicznym w dobie zaborów, czy jak obecnie kulturowym – zagłębiowsko-śląskim. Tak jak w przypadku innych regionów o podobnym do Zagłębia Dąbrowskiego profilu, podłożem powstania specyficznego zróżnicowania kulturowego był przemysł, niejednokrotnie najważniejszy czynnik wyznaczający kształt wszystkich segmentów kultury – materialnej, społecznej i symbolicznej. Miasta Zagłębia Dąbrowskiego

od końca XIX wieku stawały się różnobarwną mozaiką narodowościową, a więc także kulturową, w tym religijną. Tworzyli ją Polacy, Żydzi, Niemcy, Rosjanie, Francuzi i mniejsze grupy przedstawiciele innych narodowości. Obok katolików obecni byli protestanci, a wśród nich najliczniejsi luteranie, także prawosławni, wyznawcy judaizmu, a nawet mahometanie. Dziś daje się zaobserwować jedynie pozostałości tej bogatej mozaiki religijnej, której zanikanie następowało wraz ze zmianami struktury etnicznej Zagłębia, odpływem cudzoziemców w dobie kształtowania się od nowa państwa polskiego po 1914 roku.

Na pytanie, jakie skojarzenia wiążą się z Zagłębiem Dąbrowskim, zapewne najczęstszą odpowiedzią przypadkowych rozmówców byłby przemysłowy charakter i lewicowość tego regionu – historycznie uwarunkowana i do dzisiaj kontynuowana. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, mówiło się o dominacji zagłębiaków w życiu politycznym regionu i kraju, czego wyrazem miały być kariery takich znaczących polityków komunistycznych jak Edward Gierek, który do władz krajowych pociągnął za sobą także innych działaczy politycznych z Zagłębia. Do dzisiaj przetrwała pamięć o Gierku jako kreatorze nowoczesnego i dostatniego Zagłębia. Także w Polsce demokratycznej, Zagłębie Dąbrowskie pozostało „czerwone”. Potwierdzeniem tego faktu są wyniki badań prowadzonych od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na temat poglądów politycznych i preferencji wyborczych mieszkańców Zagłębia. Badania potwierdzają lewicowość ich poglądów [Bielecki, 2011: 119–131]¹, co pozwoliło mediom uznać największe miasto regionu, Sosnowiec, za „matecznik” lewicy. Dopiero w 2014 roku, w wyniku wyborów do samorządu regionalnego, oraz wyborów do parlamentu jesienią 2015 roku odwołano tę opinię – po raz pierwszy od 1994 roku w mieście i w całym regionie nie zwyciężyła lewica – władza przeszła w ręce ugrupowań prawicowych.

Lewicowość mieszkańców Zagłębia okazała się ważnym argumentem w dyskursie regionalnym. Podobnie jak w innych krajach naszego regionu Europy, także w Polsce w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, dyskurs regionalny szybko przemienił się z kulturowego w polityczny, co oznaczało, że od wyrazu odmienności kulturowej przechodzono do wyrazu realizacji interesów regionalnych poprzez reprezentację polityczną [Wódz,

¹ Zob. także: *Wokół Zagłębia Dąbrowskiego (panel dyskusyjny)*, (w:) *I Kongres Kultury Zagłębia Dąbrowskiego. Zapis wystąpień i dyskusji*, Czeladź 2005.

Wódz, 2001: 21–22]. Podstawą rewindykacji regionalnych na Górnym Śląsku stało się dążenie do uznania odrębności narodowej Ślązaków, a także postulat powrotu do idei autonomii Śląska wyrażane w programach kilku znaczących organizacji (Związek Górnośląski w Katowicach, rozwiązany już Związek Górnoślązaków w Opolu i Ruch na rzecz Autonomii Śląska). W Zagłębiu dyskurs regionalny toczy się w kontekście partyjnych, lewicowych, preferencji jego mieszkańców.

Po szesnastu latach istnienia województwa rozgorzała dyskusja na temat tego, czy jego utworzenie sprzyja rozwojowi i integracji wszystkich, różniących się znacznie od siebie, subregionów. Odpowiedź ma najczęściej wydźwięk negatywny, czego najbardziej klarownym wskaźnikiem jest powstanie w czerwcu 2015 roku Porozumienia CBS, stowarzyszenia, utworzonego przez przedstawicieli ziemi bielsko-bialskiej, częstochowskiej oraz zagłębiowskiej. Celem jest wspólna praca na rzecz „nieśląskiej” części województwa śląskiego. Jest to także upominanie się o poszanowanie różnorodnych interesów w ramach województwa, traktowanie mieszkańców tych części nie jak obywateli drugiej kategorii, co zdaniem twórców stowarzyszenia ma miejsce i jest wkomponowane w zdominowanie dyskursu regionalnego przez Ślązaków i ich sprawy i interesy².

Jedną z podstaw procesu budowania tożsamości regionalnej – jej intencjonalnego wymiaru i kreowania się czyli wymiaru spontanicznego, jest tradycja. W przypadku tak młodych regionów jak Zagłębie Dąbrowskie, odwołania do tradycji bywają trudne i ograniczone. Ten region, podobnie jak wiele innych przemysłowych, powstał dzięki napływowi dużej liczby ludności z innych regionów, głównie z nieodległych wsi, poszukującej pracy w powstających ośrodkach przemysłowych. Migracja tej ludności, głównie z ubogich wsi i miasteczek małopolskich, oznaczała całkowitą zmianę typu społeczności, w której zamieszkała. Nowo powstające miasta miały jedną, podstawową cechę – w ich obrębie istniały wielkie ośrodki przemysłowe, a ich główną funkcją była produkcja przemysłowa. Napływająca ludność rolnicza zamieniała się w klasę robotniczą jako warstwę dominującą w tych ośrodkach. Proces ten prowadził do powstania zupełnie nowych struktur społecznych i charakterystycznej industrialnej kultury, przejawiającej się w określonym systemie moralno-obyczajowym, normach działania, jednorodnych

² Zob. www.bielsko.info [16.06.2015], Mówią „nie” marginalizacji regionów.

zwyczajach i formach zachowań, a także w sposobie i stylu życia [Bukowska-Floreńska, 1987; Odoj, 1998].

Do tworzących się miast, miasteczek i osad robotniczych trudno było przenieść tradycyjne, wiejskie wzory życia dawnej społeczności, jej tradycje często oparte na kulturze ludowej. Zmianowa, ściśle odmierzana w czasie praca w zakładach przemysłowych nie sprzyjała podtrzymywaniu dawnych więzi społecznych, nawet wtedy, kiedy sąsiadami stawali się mieszkańcy tej samej wsi. Otoczenie składało się niejednokrotnie tylko z „obcych”, którzy dopiero w długim procesie sąsiedztwa i wspólnych dziejów mogli stać się „swoimi”. Pojawiły się nowe dla przybyszów instytucje regulujące ich życie, a wśród nich zakład pracy, organizujący prawie w całości lokalne życie. Rodzi się zatem pytanie, jakie tradycje mogłyby w takim społeczno-kulturowym kontekście stać się bazą dla tożsamości regionalnej? Przez całe dziesięciolecie kwestia ta nie była przedmiotem dociekań badaczy, naukowców czy dziennikarzy. Zagłębienie pod tym względem było regionem słabo rozpoznanym, badawczo zaniedbanym. Dopiero w ostatnich dwóch dekadach nasiliła się dyskusja na temat tożsamości i odrębności kulturowej tego regionu, jego tradycji wynikających z autentycznej wielokulturowości (różnorodność etniczna i religijna, inteligencki charakter miast, znaczący wpływ ludności żydowskiej na profil gospodarczy, społeczny i kulturowy regionu), do dzisiaj dającej odkryć się w lokalnym życiu społeczno-kulturowym. Władze samorządowe, liczne organizacje non-profit, a także spora już grupa osób zasługujących na miano regionalistów podjęli trud poszukania w przeszłości Zagłębia Dąbrowskiego budulca tożsamości mieszkańców regionu.

Rozpoczął się proces odtwarzania tradycji, wybierania z niej tego, co ma znaczenie dla postawionych celów, często o zabarwieniu politycznym. Często towarzyszy temu wynajdywanie tradycji. Erich Hobsbawm mówi w odniesieniu do opisanych procesów o tradycji wynalezionej, oznaczającej „tradycje” rzeczywiście wymyślone, zbudowane od podstaw i oficjalnie wprowadzone w życie i takie, które powstają w jakimś krótkim czasie i szybko się utrwala. Jest to tradycja będąca zespołem działań o charakterze rytualnym bądź symbolicznym, rządzonych przez jawnie bądź milcząco przyjęte reguły. Działania te mają wpajać ludziom pewne wartości i normy zachowania przez ciągłe repetycje, co sugeruje kontynuowanie przeszłości [Hobsbawm, 2008: 9–10]. Często związek tych tradycji z przeszłością jest sztucznie wytworzony. Wymyślanie tradycji częste jest tam, gdzie gwałtowna transformacja społeczna osłabia lub niszczy wzory społeczne, zgodnie z którymi

zaprojektowane zostały „dawne” tradycje. W trakcie transformacji powstają nowe wzory, do których wcześniejsze tradycje już się nie stosuje, lub już się przeżyły [Hobswam, 2008: 13].

Spośród różnych typów procesu wytwarzania tradycji, jeden szczególnie trafnie opisuje rzeczywistość prezentowanego regionu: wymyślone tradycje mają służyć wzmocnieniu poczucia przynależności oraz symbolizowania jedności wewnętrznej grup i wspólnot (rzeczywistych lub sztucznych) [Hobswam, 2004: 14]. W Zagłębiu Dąbrowskim, regionie uznawanym za ziemię bez przeszłości godnej szczególnej uwagi, bez tradycji kulturowych tak wyrazistych jak sąsiedzkiego Śląska i o rozmytej tożsamości, toczy się przy pomocy odtwarzania i tworzenia tradycji proces rewitalizacji i budowania tożsamości regionalnej. Można opisać go poprzez kilka wskaźników:

1. Jest wspierany przede wszystkim przez liderów wywodzących się z władz samorządowych, sprzyjających ruchowi regionalnemu, liderów z obszaru kultury i edukacji, słabiej obecny jest natomiast w świadomości mieszkańców.
2. Daje się zauważyć ożywienie dyskusji z zakresu regionalizmu, specyfiki regionalnej Zagłębia, jego tradycji i przeszłości godnej refleksji naukowej czy publicystycznej. Pojawiło się kilka inicjatyw naukowych podjętych przez pracowników regionalnych uczelni (na przykład Sesje Zagłębiowskie organizowane przez pracowników UŚ, każda zakończona publikacją, powstanie Instytutu Zagłębiowskiego przy Wyższej Szkole Humanitas w Sosnowcu, zajmującego się działalnością naukowo-badawczą i wydawniczą dotyczącą tematyki zagłębiowskiej. Instytut zrzesza naukowców i społeczników działających na rzecz umacniania tożsamości Zagłębia oraz propagowania wartości lokalnych i regionalnych).
3. Rozwijają się w tym zakresie piśmiennictwo naukowe (monografie, pisma na przykład „Nowe Zagłębie”) i popularno-naukowe, także gazety (bezpłatna „Twoje Zagłębie”), powstają fora internetowe (na przykład Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego).
4. Działają regionalne stowarzyszenia i inne organizacje³ obejmujące swoim działaniem cały region, poszczególne miasta zagłębiowskie czy ich dzielnice.

³ Na przykład Stowarzyszenia zarejestrowane w Sosnowcu: Regionalne Stowarzyszenie Forum dla Zagłębia, Stowarzyszenia: „Pro Fortalicium” Koło terenowe „Zagłębie Dąbrowskie”, Twórców Kultury Zagłębia Dąbrowskiego, „Aktywne Zagłębie Dąbrowskie”, Związek Zagłę-

5. W działalności instytucji obecne są odwołania do historii regionu, przede wszystkim jego wielokulturowości oraz robotniczego rodowodu. Przykładem jest tu działalność muzeów (wystawy, wydawnictwa): Muzeum w Sosnowcu, Zamek Sielecki Sosnowieckie Centrum Sztuki, Muzeum Żydów Zagłębiowskich w Będzinie, Zamek Będziński – Muzeum, Zamek Gzikowski – Muzeum w Będzinie, Pałac Kultury Zagłębia w Dąbrowie Górniczej, Muzeum „Szttygarka”.
6. Następuje wzrost politycznego znaczenia instytucji religijnych (powstanie w 1992 roku sosnowieckiej diecezji Kościoła katolickiego).
7. Wytworzono nieistniejące dotąd symbole wizualne regionu: herb i flagę Zagłębia, których twórcą (w 2011 roku) był pracownik naukowy jednej ze szkół wyższych działających w regionie. Na rogatkach Sosnowca zamieszczono tablice z symbolami regionu, witające podróżnych wjeżdżających w granice Zagłębia – z początku wyśmiewane, szczególnie przez Ślązaków i uznawane za sztuczne.

Śledząc program działalności wielu organizacji regionalnych, a także władz samorządowych i środowisk naukowych, dochodzimy do potwierdzenia tezy, iż mamy do czynienia ze zjawiskami wyboru i wytwarzania tradycji – poszukiwania tych zjawisk, procesów, faktów i wytworów z przeszłości, które potwierdzałyby słuszność twierdzenia o wyraźnej odrębności kulturowej Zagłębia Dąbrowskiego, jego silnej tożsamości regionalnej, wynikającej z dziejów i tradycji. Procesowi odtwarzania tradycji towarzyszy w Zagłębiu poszukiwanie specyfiki kulturowej regionu, a przede wszystkim jego symboliki. W 2007 roku ukazała się w Sosnowcu publikacja pt. *Symbole Zagłębia*. Zaproponowani autorzy subiektywnie wybrali te elementy kultury regionalnej, które uznają za wyróżnik, symbol Zagłębia. Wśród tych elementów znalazły się krajobrazowe (góra Świętej Doroty koło Będzina), odniesienia w polskiej literaturze, nazwane w publikacji literackimi obrazami (Żeromski, Kaden-Bandrowski, Niemojewski), biografie wybitnych zagłębiowskich naukowców (Ireneusza Opackiego, Gabrieli Porębiny), kariera Jana Kiepur, a nawet szkic o sprawozdawcy sportowym Janie Ciszewskim [Kisiel, Majewski, 2007]. Także tu mamy do czynienia z procesem wyboru trady-

biowski”, „Sojusz dla Sosnowca”, „Zagłębie – Twoja Przyszłość”, „Teraz Sosnowiec”, „Konstruktywny Sosnowiec”, „Zagłębiacy”, Aktywne Zagłębie Dąbrowskie, „Tu Zagłębie”, Stowarzyszenie „Nowoczesny Sosnowiec, Stowarzyszenie im. Jana Kiepur” – informacje pochodzą z oficjalnej strony Sosnowieckiego Centrum Organizacji Pozażydowskich.

cji – poszukiwania symboli, które mogą stanowić materiał do wzmocnienia czy zrekonstruowania nieco rozmytej, uśpionej jakby tożsamości regionalnej mieszkańców Zagłębia.

Opisane wyżej inicjatywy i działania podejmowane przez władze i różnorodne organizacje mają spełniać określone zadania i funkcje: wyzwalać i wzmacniać działania wspólnotowe (projekty z zakresu wykorzystania funduszu obywatelskiego, udział w referendach); realizować potrzeby poznawcze mieszkańców, spełniać funkcję edukacyjną w zakresie edukacji regionalnej i wielokulturowej, spełniać także funkcję integracyjną. Za szczególnie istotną, zwłaszcza dla socjalizacji młodego pokolenia, należałoby uznać edukację regionalną z tego względu, że proces szybkich i radykalnych przemian w najważniejszych sferach życia mieszkańców w regionach, których przykładem jest Zagłębie Dąbrowskie, a także proces swoistej rekonstrukcji, odtwarzania tożsamości regionalnej, któremu towarzyszy proces wyboru, a nawet wytwarzania tradycji, staje się dla tej formy edukacji niemałym wyzwaniem. Czy edukacja ta, w myśl jej definicji, miałaby wyposażać w wiedzę, zapoznawać, uwrażliwiać, wspierać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych, wdrażać do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia? [Nikitorowicz, 2009: 218]. W przypadku dylematów takich, jak zagłębiowskie, kiedy ojczyzna prywatna znajduje się w procesie rekonstrukcji, miałaby edukacja regionalna elastycznie dostosować się do nich? Może poczekać, aż proces ten dobiegnie do jakiegoś końca? Dokonać wyboru tych treści, które określą specyfikę tradycji i jednocześnie współczesności regionu? Na te pytania odpowiedzą znawcy problematyki edukacji regionalnej, choć być może nie znajdziemy na nie zadowalającej odpowiedzi. Pojawiają się jednak próby podpowiedzi, jak naszkicowany dylemat rozwiązać. Jedną z nich jest inicjatywa podjęta przez Instytut Badań Regionalnych przy Bibliotece Śląskiej opracowania, pod względem naukowym i dydaktycznym, podręcznika do edukacji regionalnej dla całego województwa śląskiego. Podręcznik ten ma zawierać treści wspólne dla całego województwa i osobne moduły dla każdego subregionu – Górnego Śląska, Podbeskidzia, Śląska Cieszyńskiego, Zagłębia Dąbrowskiego, ziemi zawierciańskiej, ziemi częstochowskiej i jaworznicko-chrzanowskiej. Podręcznik ma się ukazać lada chwila, ale już wokół niego toczą się spory. Mając do czynienia z tak zróżnicowanym i podlegającym procesom dynamicznych przemian organizmem admi-

nistracyjnym jak województwo śląskie, wszelkie inicjatywy zmierzające do uporządkowania relacji pomiędzy jego częściami i poszukiwania specyfiki tych części zawsze budzi spory, rodzi kontrowersje i wątpliwości. To kolejny, może najważniejszy, rys specyfiki regionalnej tej części naszego kraju. Jednak procesu rekonstrukcji, wzmacniania, a często intencjonalnego kreowania, choćby za pomocą wynajdywania tradycji, tożsamości regionalnej tych subregionów nie da się zatrzymać. Czy taki środek jak wytwarzanie i wybieranie tradycji uświęca cel tych zabiegów? Nie znajdziemy jednoznacznej odpowiedzi także na to pytanie, a ponadto zagadnienie to zasługuje na szersze opracowanie i odrębne badania empiryczne.

BIBLIOGRAFIA

- Bielecki P., (2011), *Zachowania wyborcze mieszkańców Zagłębia i Górnego Śląska*, (w:) M. Kaczmarczyk W. Wojtasik (red.), *Zagłębie Dąbrowskie. Tożsamość, samorządność, polityka*, Sosnowiec
- Bukowska-Floreńska I., (1987), *Społeczno-kulturowe funkcje tradycji w społecznościach industrialnych Górnego Śląska*, Katowice
- Cymborski B., (2009), „Nowy regionalizm” jako wymyślanie tradycji politycznej. Próba krytycznej oceny zjawiska, (w:) D. Rancew-Sikora, G. Woroniecka, C. Obracht-Prondzyński (red.), *Kreacje i nostalgia. Antropologiczne spojrzenie na tradycje w nowoczesnych kontekstach*, Warszawa.
- Dyczewski L., (1999), *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej polski*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” t. 11, I. Bukowska-Floreńska (red.), *Kultury regionalne i pogranicza kultur a świadomość etniczna*
- Hobsbawm E., (2008), *Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji*, (w:) E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), *Tradycja wynaleziona*, Kraków
- Kisiel M., Majewski B., (red.), (2007), *Symbole Zagłębia*, Sosnowiec
- Kondracki J., (1991), *Zagłębie Dąbrowskie. Co to takiego?*, „Ekspres Sosnowiecki”, 5 grudnia
- Nikitorowicz J., (1995), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok
- Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Odoj G., (1998), *Przejawy kultury czasu wolnego w codzienności śląskich rodzin robotniczych*, w: L. Dyczewski, Wadowski D. (red.), *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, Lublin
- Szczepański M. S., (1999), *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych*, (w:) A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, Łódź – Ciechanów
- Świątkiewicz W., (1991), *Orientacja „na zewnątrz” i „do wewnątrz” a tożsamość społeczności lokalnej*, (w:) W. Świątkiewicz, J. Wódz (red.), *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*, Wrocław
- Tkocz M., (2010), *Przemysł miast zagłębiowskich w XXI wieku*, „Nowe Zagłębie”, nr 1
- Wódz K., Wódz J., (2009), *Jaka tożsamość?*, „Nowe Zagłębie”, nr 1

- Wódz J., (1991), *Zagadnienie tożsamości w perspektywie socjologicznych badań nad regionem*, (w:) W. Świątkiewicz, J. Wódz (red.), *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*, Wrocław
- Wódz K., Wódz J., (2001), *Ewolucja elementów tak zwanej tożsamości zagłębiowskiej w dobie restrukturalizacji gospodarczej regionu w końcu lat dziewięćdziesiątych. Szkic socjologiczny*, (w:) M. Barański (red.), *Zagłębie Dąbrowskie w poszukiwaniu tożsamości regionalnej*, Katowice

SUMMARY

Regional education and transformation of industrial communities – creation of tradition as an educational challenge – on the example of the Dąbrowa Basin (Zagłębie Dąbrowskie)

Many regions of Europe are witnessing the reconstruction of regional identity, especially in places where radical social, cultural and economic changes occur. Economic restructuring is a factor of particular importance – it has always affected the stability of units such as a region, town and sometimes even a country. In Poland, this is well visible in the Silesian Voivodship, including in one of its sub-regions, the Dąbrowa Basin, presented in the paper. This young region, created as a result of 19-century pan-European industrialization, is inhabited mainly by descendants of immigrants from rural and small-town areas of Lesser Poland (Małopolska). Attempts have begun in many local groups and circles to strengthen the region's identity – a process often accompanied by the creation of this identity and by inventing and hand-picking passages of the region's history that serve this purpose. This poses a significant challenge for regional education where a serious dilemma appears: how to tackle invented tradition, how to evaluate it and what functions to assign to it.

KEYWORDS: post-industrial region, regional identity, invented tradition, regional education.

ALINA SZCZUREK-BORUTA

Wydział Nauk o Edukacji i Etnologii, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

E-MAIL: a.j.boruta@wp.pl

Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim

Wprowadzenie

Zmiany zachodzące w Polsce i Europie zmuszają do pogłębionej refleksji nad rolą, jaką pedagogika międzykulturowa może odegrać w kształtowaniu współczesnego człowieka.

Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wcześniej potrzebna jest edukacja międzykulturowa z jasną ofertą aksjologiczną, ucząca jak wchodzić w relacje z drugim człowiekiem, jak rozwiązywać konflikty, jak prowadzić negocjacje, dialog, jak współistnieć.

Nieantagonistyczne współistnienie oparte na szacunku do rdzennych wartości, docenianiu różnicowania kulturowego, potrzeby dialogu, wspieranie procesu kształtowania tożsamości otwartej, wielowymiarowej to zadania postawione przez współczesny świat przed pedagogami i pedagogiką. Realizacja tych zadań wymaga wsparcia polityki oświatowej.

Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań własnych

W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań odwołuję się do koncepcji o różnej proveniencji: koncepcja człowieka wielowymiarowego Józefa Kozińskiego, koncepcja ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza, koncepcja profili identyfikacyjnych Mirosława Sobeckiego, Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego. Tym, co łączy przywołane koncepcje jest wielowymiarowe podejście do funkcjonowania człowieka i jego tożsamości.

Człowiek – w ujęciu Józefa Koźmieleckiego [1996] – to układ o najwyższym stopniu złożoności, wielowymiarowy. Składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych. Jest osobą niepowtarzalną i niewymierną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.

Koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości J. Nikitorowicza [2001: 15–35] zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”. Autor ten wskazuje na potrzebę kształtowania tożsamości międzykulturowej,

twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, dziedziczonymi, wynikający z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, z identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych w świecie rynku, z przyswajanych i uznawanych wartości oraz postaw humanistycznych i normatywno-prawnych [Nikitorowicz, 2009: 517].

W prowadzonych rozważaniach przydatna jest koncepcja profili identyfikacyjnych M. Sobeckiego [2007]. Podstawą określenia profilu są wzajemne relacje między czterema wyodrębnionymi wymiarami identyfikacji (europejsko-globalna, narodowa, religijna, regionalna). Elementarnym kryterium opisu relacji jest występowanie bądź niewystępowanie, dominacja jednego lub dwóch wymiarów nad pozostałymi. Mirosław Sobecki wyodrębnił 15 teoretycznych profili identyfikacyjnych, które w usystematyzowany sposób oddają całe spektrum identyfikacyjne mieszkańców pogranicza kulturowego w warunkach intensywnych procesów wpływających na kształtowanie tożsamości kulturowej. Jego koncepcja okazała się użyteczna w analizach wielowymiarowej tożsamości mieszkańców wschodniego pogranicza kulturowego. W kontekście badań pogranicza polsko-czeskiego zasadne wydaje się zatem jej wykorzystanie. Potrzeba badań porównawczych prowadzonych wśród mieszkańców różnych pograniczy jest szczególnie wartościowa i cenna, zwracał uwagę na ten fakt już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku Tadeusz Lewowicki [1995: 18], dostrzega ją także Leszek Golka w kontekście rozważań nad „efektem” pogranicza [Golka, w druku].

Stosując interdyscyplinarne podejście do zagadnienia tożsamości, zachowując zasadę komplementarności, w opracowaniu tym staram się nie zapominać o uwarunkowaniach politycznych, gospodarczych i cywilizacyjnych

warunkujących silnie funkcjonowanie współczesnego człowieka. Charakterystyczne zachowania tożsamościowe jednostek w kontekście podstawowych wyznaczników poczucia tożsamości pozwala opisać Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego [1995; 1997, 35–40], wskazująca na sześć obszarów wyznaczających poczucie tożsamości i zachowania z tym poczuciem związane.

Na gruncie edukacji międzykulturowej w kontekście rozważań nad tożsamością przyjmuje się, że jest to konstrukt wielowymiarowy „harmonijnie łączący wymiary czy płaszczyzny życia lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny” [Lewowicki, 2008: 21–22].

W podjętych rozważaniach przyjmuję, iż kształtowanie tożsamości wielowymiarowej wymaga przede wszystkim kulturowego zakorzenienia – internalizacji wartości, przekonań, powiązanych z nimi wzorów zachowań wyznaczających kompetencje do uczestniczenia we wspólnotach (wspólnotach); działań edukacyjnych oraz wsparcia polityki oświatowej. Z takim zakorzenieniem kulturowym mamy do czynienia na południowym pograniczu polsko-czeskim, którego przykładem osobliwym jest Śląsk Cieszyński. Na opisywanym i badanym terenie istnieje tradycja, licząca parę setek lat, wielowymiarowego podejścia do tożsamości. Związana jest ona między innymi z koncepcją Mitteleuropy austrowęgierskiej [opisaną między innymi w pracach zob.: Chlebowczyk, 1975; 1983; Goworowska-Puchala, 1997; Koszel, 1994; B. Mąciór-Majka, 2002: 147–162], powstałą w XIX wieku w Austro-Węgrzech koncepcją federacji krajów koronnych rządzonych przez odrębnych monarchów z dynastii Habsburgów, z legendą monarchii. Ukształtowana wówczas świadomość jedności regionu środkowo-europejskiego jako przestrzeni o wysokiej pozycji gospodarczej, stabilności, dobrobytu, etosu pracy, zachowania porządku, pokojowej koegzystencji państw słowiańskich i germańskich w ramach terenów tworzących Austro-Węgry, do dziś dnia – być może – oddziałuje na zachowania tożsamościowe ludzi ze Śląska Cieszyńskiego, którzy deklarują i prezentują tożsamość wielowymiarową.

Warto przypomnieć, iż już w XIX wieku kwestie poczucia tożsamości znajdowały rozwiązanie w swoistym modelu złożonej tożsamości. Notariusz cieszyński dr Andrzej Cinciała tak charakteryzuje w swych pamiętnikach sylwetkę własną i współtowarzyszy z lat szkolnych:

Było nas pięciu Ślązaków [...] wszyscy synowie chłopscy i gimnazjaliści cieszyńscy, w jednym wieku i w jednej klasie [...] wszyscy Niemcy chociaż rodzice nasi ani słówka w języku niemieckim nie umieli [...] [Cinciała, 1931].

Pogranicze polsko-czeskie to przykład – jak stwierdza Jan Szczepański –

pogranicza odizolowanego od całości państwowej i narodowej, utrzymującego się własnymi siłami wewnętrznymi i własnymi środkami, wytwarzającego w swojej kulturze siły oporu względem obcej dominacji, a także prężną siłę asymilacji i podporządkowania swoim istotnym treściom tych obcych składników [Szczepański, 1990: 10].

W warunkach pogranicza – jak pisze Halina Rusek – kształtuje się

człowiek o niejednorodnej tożsamości i kompetencji kulturowej, dystansujący się od stereotypowego myślenia o „innych” – to człowiek, który posiadał niebywałą umiejętność osławiania w sobie wielokulturowości [Rusek, 2008: 85].

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku na „kształtowanie się nowej tożsamości ponadnarodowej” zwracał uwagę Tadeusz Lewowicki [1994]. Wyniki badań przeprowadzonych na Śląsku Cieszyńskim w latach 1990-2015 wskazują taką tendencję. Część młodzieży (badania A. Szczurek-Boruty, B. Grabowskiej [2009]) i osób dorosłych – przyszłych nauczycieli (badania A. Szczurek-Boruty [2013; 2014]), a także seniorów (badania K. Jas [2015]) prezentuje tożsamość wielowymiarową.

Warto zwrócić także uwagę na realizowaną na tym terenie lokalną politykę oświatową. Działania podejmowane przez cieszyńską oświatę jak czytamy w dwóch dokumentach strategicznych

dążą do modelu absolwenta, którym jest człowiek – obywatel: kreatywny, kompetentny, otwarty na działania społeczne i przedsiębiorczy patriota lokalny. [...] Oświata w Cieszynie potrafi sprawnie reagować na zmieniające się trendy społeczne, kulturowe i technologiczne, zapewniając przy tym poszanowanie wartości obywatelskich, tożsamości kulturowej, różnorodności i lokalnego dziedzictwa. Oświata w Cieszynie jest doskonałym przykładem efektywnej i systemowej współpracy z różnymi środowiskami społecznymi, kulturowymi, gospodarczymi, w tym szczególnie z rodzicami i opiekunami dzieci i młodzieży¹.

¹ Wizja strategiczna oświaty w Cieszynie do 2020 roku została zawarta w dwóch dokumentach: Strategia Rozwoju Miasta Cieszyna na lata 2010–2020 (Załącznik nr 1 do uchwały nr LII/539/10 Rady Miejskiej Cieszyna z dnia 28 października 2010), <http://www.cieszyn.pl/files/Strategia%20Rozwoju%20Miasta%20Cieszyna%20na%20lata%202010-2020.pdf> [23.05.2016] oraz Strategia Rozwoju Oświaty w Cieszynie do 2020 roku (Dokument opracowany na zlece-

W opracowaniu tym odwołuję się do gromadzonego przez ponad dwadzieścia lat materiału badawczego uzyskanego w trakcie badań, w których uczestniczyłam, prowadzonych w latach 1990–2011 pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego². Materiał ten wykorzystuję do porównań z wynikami najnowszych badań własnych przeprowadzonych w 2016 roku³. Posługuję się strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu i służącą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. W celu uchwycenia dynamiki zjawiska, mechanizmów ją wyznaczających zastosowano badania sondażowe z wykorzystaniem metody panelowej (powtarzalnej) [Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 153–154; Hajduk, 1993; Pilch, Bauman, 2001: 39–42].

Uwzględniając powyższe założenia teoretyczne oraz przyjętą procedurę badawczą starałam się odpowiedzieć na następujące pytania: jaka jest tożsamość kulturowa młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim? Jakie profile identyfikacyjne dominują wśród badanych osób?

nie Urzędu Miejskiego w Cieszynie, Kraków 2014, Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego, w: www.cieszyn.pl/files/SO%202020_projekt.doc [23.05.2016].

² Nurt poczynań badawczych cieszyńskiego zespołu naukowego (pracowników Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, skupionych w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, pracującym pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego koncentrował się na edukacji regionalnej, wielokulturowej, międzykulturowej, również na określeniu tożsamości narodowej młodzieży.

³ Badania własne przeprowadziłam w maju 2016 roku. Próba badana dobrana została metodą celowo-losową. Elementy celowe to płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, wiek. Badania objęto 102 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w wieku osiemnastu lat. W celu zebrania potrzebnych informacji zastosowano ankietę i wywiad. Postawiono między innymi wprost pytanie: kim się czujesz? pytania o natężenie identyfikacji, pytania pozwalające określić poziom realizacji zadań rozwojowych, gotowość do angażowania się w działania społeczne. W tym opracowaniu omawiam wyniki dotyczące poczucia tożsamości, natężenia identyfikacji oraz profili identyfikacyjnych. Do opracowania zakwalifikowano 102 ankiety, co stanowi 94,6% próby założonej. W badanej grupie dziewczęta stanowiły 55%, a chłopcy 45% ogólnej populacji. 46% badanych mieszka na wsi, a 54% w mieście.

Prezentacja wyników badań własnych

Na tle wyników systematycznie prowadzonych od ponad dwudziestu pięciu lat badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego stwierdzić można, że istotnym przemianom ulega pojmowanie tożsamości kulturowej. Dostrzec można falowanie poglądów i deklaracji w zakresie tożsamości narodowej, która wyrasta z tożsamości niższego poziomu (lokalnej, regionalnej), ale także zawsze jakoś jest z tą niższego rzędu tożsamości powiązana [Jasiński, Kozłowska, 1997]. W latach 1990–1994 – 59,7% badanych deklarowało identyfikację narodową⁴, w latach 2000–2004 72,8% respondentów określało siebie w kategoriach Polak, Polka⁵, w roku 2005 – 64,0% [Grabowska, 2005: 215–235], w roku 2006 aż 75,5% badanych⁶, a w roku 2008 – 79,0% czuło się przede wszystkim Polakiem/ Polką [Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009: 21–64], w roku 2016 – 79,4% młodych ludzi wskazuje identyfikację narodową.

Tradycja i specyfika funkcjonowania na pograniczu polsko-czeskim (na którą wskazywali przywoływani między innymi J. Szczepański, H. Rusek, T. Lewowicki), zmiana społeczna i edukacyjna, systematyczny nacisk na edukację regionalną, szczególnie troskliwie realizowaną na badanym pograniczu zaowocowały wzrostem identyfikacji ze środowiskiem lokalnym (w latach 1990–1994 – 10,2% badanych określiło siebie w kategoriach miejscowy⁷; w 2004 roku 15,4%; w roku 2005 takich osób było 7,0%, w roku 2006 – 21,9%, w roku 2008 – 20,7%, w roku 2016 odnotowano spektakularny wzrost – 46,7% badanych określiło siebie w kategoriach miejscowy).

Duże falowanie poglądów i deklaracji widzimy w zakresie identyfikacji europejskiej (w roku 1994 – 8,5% respondentów określiło siebie mianem Europejczyka, w 2004 roku – 23,1% badanych czuło się Europejczykiem – wykres 1). Spadek autodeklaracji „jestem Europejczykiem” odnotowano w latach 2005–2006 (11,0% w 2005, 15,8% w roku 2006), w roku 2008 zaobserwowano falę ponownego wzrostu (25,9% badanych deklarowało poczucie tożsamości euro-

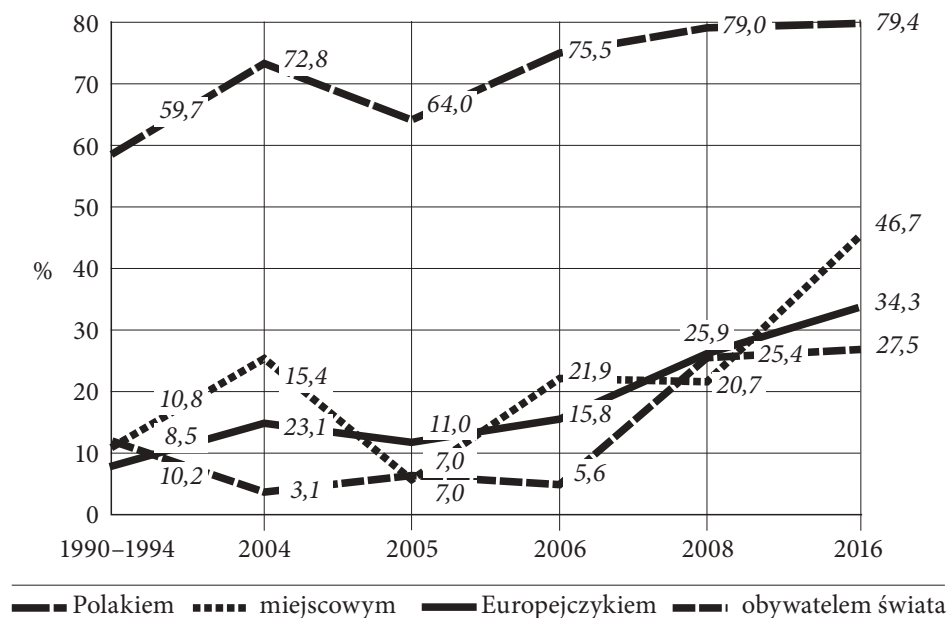
⁴ Kwestie te ujawniły już wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych na pograniczu polsko-czeskim opublikowane w 1994 roku [Grabowska, 1994: 41–50].

⁵ Zob.: wyniki badań własnych prowadzonych w latach 2000–2004 [Szczurek-Boruta, 2007a: 273–283].

⁶ Por. wyniki badań własnych przeprowadzonych we wrześniu 2006 roku, w różnych szkołach zlokalizowanych w pasie pogranicza polsko-czeskiego [Szczurek-Boruta, 2007b: 37–48].

⁷ Wówczas było to określenie – Ślązak.

Wykres 1. Dynamika kształtowania się poczucia tożsamości młodzieży żyjącej w południowej części pogranicza polsko-czeskiego w latach 1990–2016



Źródło: opracowanie własne.

pejskiej). W roku 2016 świadomość europejską wykazuje 34,3% respondentów. Wbrew wskazywanej w wielu badaniach wstrzeźliwości polskiego społeczeństwa wobec Europy, badana młodzież identyfikuje się z tą sferą tożsamości. Być może ich identyfikacje wyznacza tradycja i ukształtowana świadomość, dominuje pragmatyzm, dostrzeganie korzyści płynących z obecności Polski w Unii Europejskiej. A być może to zarówno przeszłość, jak i współczesność (wspólne inicjatywy polsko-czeskie) wpłynęły na to, że u badanych polska tożsamość narodowa ściśle łączy się z tożsamością europejską.

Znaczenie przypisywane kategorii „obywatel świata” wśród młodych ludzi zmieniało się – na przemian raz rosło, raz spadało (10,8% – wyniki badań z lat 1990–1994; 3,1% – wyniki badań przeprowadzonych w 2004 roku; 7,0% w roku 2005, 5,6% wyniki badań w roku 2006; w roku 2008 – 25,4% badanych czuło się obywatelem świata). Wzrost znaczenia i wartości przypisywanej identyfikacji obywatelskiej odnotowano w roku 2016 – 27,5% badanej młodzieży deklaruje, że czuje się obywatelem świata.

Rzeczywistość społeczną postrzegam komplementarnie tak z perspektywy grupy, jak i jednostki. Taki sposób jej analizy istotny jest w dyskusjach o wychowaniu i edukacji.

Identyfikacja jest najbardziej wyrazistym i najczęściej analizowanym wymiarem tożsamości. W badaniu przeprowadzonym w roku 2016 uwzględniono stopniowalność identyfikacji, którą dostrzegli i wykorzystali w badaniach między innymi E. Nowicka [2000] i M. Sobecki [2007].

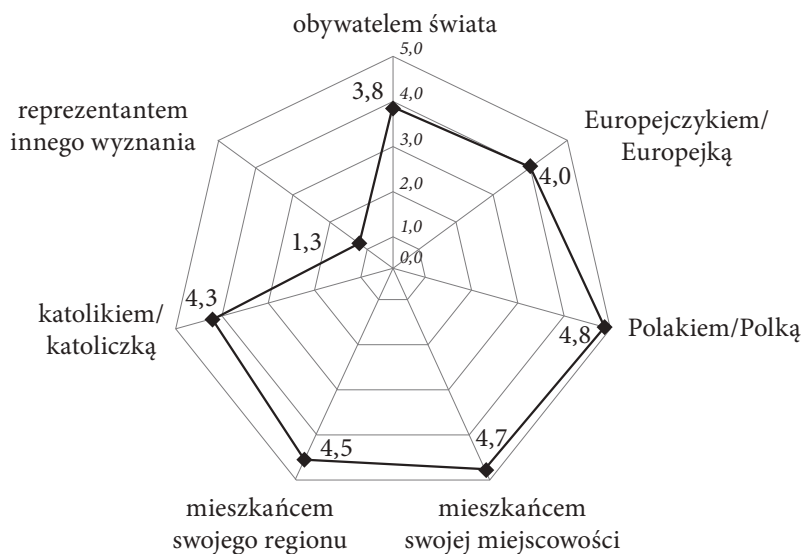
Do diagnozowania identyfikacji wzięłam pod uwagę kategorie, które były znaczące we wcześniejszych badaniach prowadzonych na pograniczu polsko-czeskim z uwagi na możliwość dokonania porównań, a zatem narodowa, religijna (katolik, protestant), regionalna (mieszkaniec regionu, mieszkaniec miejscowości) oraz odnoszące się do sfery ponadnarodowej (identyfikacja europejska, globalna). W ustalaniu poziomu natężenia identyfikacji skorzystałam z propozycji badań M. Sobeckiego.

Badani mogli opisywać siebie jako osoby związane z określoną przestrzenią poprzez udzielenie odpowiedzi „zdecydowanie tak”, „raczej tak”. Mogli także wyrazić brak związku z konkretną przestrzenią identyfikacyjną poprzez wybranie odpowiedzi na pytanie „raczej nie”, „zdecydowanie nie” [...]. Jako punkt środkowy skali zastosowano odpowiedź [...] „trudno powiedzieć” [Sobecki, 2007: 226].

„Jest to uzasadnione – jak pisze S. Nowak – tym, iż przy potraktowaniu poprzednich typów odpowiedzi biegunowo sytuacja niezdecydowania lokuje się pomiędzy zanegowaniem identyfikacji a jej afirmacją i odpowiada obszarowi nieoznaczoności skali” [Nowak, 1985: 184–185]. Poszczególnym punktom skali przypisywano zgodnie z procedurą przyjętą przez M. Sobeckiego rangi: „od 1 – w przypadku odpowiedzi «zdecydowanie nie» do 5 – przy odpowiedzi «zdecydowanie tak». W ten sposób uzyskano możliwość porównania grupowego natężenia identyfikacji w każdym z wymiarów identyfikacyjnych. Do porównania wykorzystano średnie rang” [Sobecki 2007: 226].

Natężenie identyfikacji badanych w obrębie każdej z kategorii ilustruje wykres 2. Jak można zauważyć, dominuje identyfikacja z polskością (4,8). Jest ona najsilniejsza w zestawieniu z innymi analizowanymi kategoriami samookreślenia. Za nią lokują się wymiary związane z Małą Ojczyzną – miejscem zamieszkania (4,7), regionem (4,5) jako całością (uzasadnienie rozróżnienia kategorii miejscowość i region znaleźć można w badaniach identyfikacji M. Sobeckiego [2007] J. Muszyńskiej [2014]), identyfikacja z ka-

Wykres 2. Natężenie identyfikacji badanych w każdym z wymiarów identyfikacyjnych



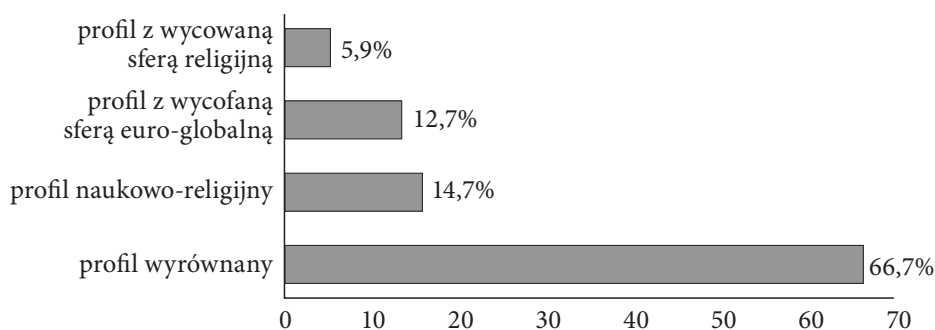
Źródło: badania własne.

tolicyzmem (4,3) /silny związek z religią, zakorzeniony stereotyp Polak-katolik/, identyfikacja europejska (4,1) i obywatelska (3,8), identyfikacja z innym wyznaniem (1,3).

Generalnie stwierdzam, że najważniejsza jest identyfikacja narodowa, pozostaje ona w związkach z regionem, zwłaszcza miejscowością, w której się mieszka, religią i europejskością. Moim zdaniem ta tendencja jest wynikiem zakorzenienia kulturowego, doświadczeń społecznych, a także efektem działań edukacyjnych (realizacja formalnej i nieformalnej edukacji regionalnej, wielokulturowej, międzykulturowej na badanym terenie).

O ile natężenie identyfikacji świadczy o tożsamości badanych w skali grupy, o tyle w odniesieniu do jednostki ważnym konstruktorem jest profil identyfikacyjny. Informuje on o wzajemnych relacjach poszczególnych wymiarów identyfikacyjnych w deklaracjach pojedynczego człowieka. [...] Idea profilu identyfikacyjnego polega na ukazaniu wymienionych wcześniej ważnych sfer identyfikacyjnych we wzajemnym powiązaniu [Sobecki, 2007: 238].

Wykres 3. Profile identyfikacyjne



Źródło: badania własne.

Diagnozowanie profili identyfikacyjnych przy wykorzystaniu koncepcji M. Sobeckiego uznaję za użyteczne w analizach wielowymiarowej tożsamości młodych ludzi mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, daje szansę do porównań z wynikami badań przeprowadzonych na różnych pograniczach, może też służyć w rozpoznaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej i stanowić znaczący aspekt kreowania i realizacji polityki oświatowej.

Wyniki przeprowadzonych badań wśród młodzieży zamieszkującej w południowej części pogranicza polsko-czeskiego wskazują na dominację profilu wyrównanego – wykres 3 (66,7%). U badanych dostrzec można silną tendencję do niewyróżniania żadnej z analizowanych sfer identyfikacji. Silną przynależność do wszystkich przestrzeni kulturowych. Podobną tendencję wykazały badania M. Sobeckiego prowadzone w latach 2004–2005, który odnotował dominację profilu wyrównanego w grupie rodziców i dziadków oraz studentów [Sobecki, 2007: 245].

Wysoką pozycję w hierarchii zajmuje profil narodowo-regionalny (14,7%). Cechuje go wycofanie sfery europoglobalnej, jak i religijnej. Dominację tożsamościową odnajdujemy w lokalności i narodowości. Lokalność uświadamia ludziom wartości rdzenne, często prowadzi nawet do uświadamiania sobie własnej odrębności, swojskości, fakt ten podkreśla w swej koncepcji A. Appadurain [2005].

Wśród badanych występuje także profil z wycofaną sferą europejsko-globalną (12,7%). Nie jest to zaskoczeniem w sytuacji wyraźniej bezsilności,

niemocy europejskich polityków wobec sytuacji uchodźców, w tym profilu upatrywać można tego co A. Kłoskowska określała jako peryferyjną świadomość narodową, pojawiającą się w sytuacji ryzyka. Na niską pozycję wymiaru Europejczyk w strukturze tożsamości społecznej przed laty zwracała uwagę J. Miluska. Opisuując uwarunkowania tego stanu rzeczy zauważała, że powstaje w sytuacji, gdy w procesie socjalizacji dochodzi do zanieczania systemu wartości i symboli budujących etos kategorii „Europejczyk” [Miluska, 2007].

Ostatnim z 4 znaczących w skali całej grupy profili jest profil z wycofaną sferą religijną (5,9%), przekonanie i przywiązanie do polskości wspartej na katolicyzmie nie jest tym, które część badanych chce wyeksponować w swojej tożsamości, zróżnicowanie wyznaniowe na Śląsku Cieszyńskim oraz utarty stereotyp, że Polakiem i miejscowym jest tu katolik i protestant ma swoje uzasadnienie w historii i tradycji tego regionu i znajduje odzwierciedlenie w deklaracjach badanych.

Generalnie dominuje tendencja do równego opisywania siebie we wszystkich wyodrębnionych kategoriach, oraz w kategoriach narodowo-regionalnych, eliminowanymi sferami są europoglobalna i religijna. Profile identyfikacyjne są użyteczne w analizie wielowymiarowej tożsamości mieszkańców pogranicza kulturowego. Świadczą o tym, że u badanych mamy do czynienia z kształtowaniem się tożsamości otwartej – złożonej – wielowymiarowej jest to zjawisko pozytywne.

Konkluzje

Refleksja pedagogiczna podejmowana w tym opracowaniu w istocie swej wychodzi od diagnozy, zmierza do oceny rozpoznanej sytuacji, a w jej świetle do podejmowania dyskusji nad konkretnymi rozwiązaniami. W tym przypadku diagnoza jest wynikiem badania, raczej tezą, za czym przemawia szeroko obserwowana praktyka społeczna. Diagnoza jest wstępem do określenia działań edukacyjnych o charakterze kompensującym z określeniem istniejących instrumentów społecznych w aspekcie wzoru, wzorca.

Teren pogranicza – także tego, na którym realizujemy badania zainicjowane przez prof. Tadeusza Lewowickiego – wydaje się szczególnym laboratorium pozwalający odkryć mechanizmy warunkujące konstruowanie tożsamości wielowymiarowej młodego pokolenia, radzenia sobie z problemami,

kryzysami, jednostkowymi i grupowymi, układania relacji, uczestnictwa społecznego, edukacji międzykulturowej, a także samoprzekształcania własnego środowiska życia. Poszukując tych mechanizmów zwracam uwagę na rolę i znaczenie środowiska społeczno-kulturowego oraz edukacji międzykulturowej formalnej i nieformalnej, która wspiera jednostkę w ustawicznym kreowaniu własnego Ja, w rozumieniu świata i układaniu pozytywnych relacji międzykulturowych.

Uważam, że dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wcześniej potrzebne jest kształtowanie tożsamości wielowymiarowej młodych ludzi. Jest to pilne i ważne zadanie dla wszystkich współczesnych instytucji oświatowych. Jeśli chcemy podnieść poziom zaufania do drugiego człowieka, zaangażowania społecznego, rozwijać umiejętność pracy w zespole, to istotne są działania kształtujące kompetencje praktyczne – uczenie konkretnych zachowań obywatelskich nie tylko przez modelowanie, ale nade wszystko uczestnictwo, wspólne działania, rozwiązywanie sytuacji problemowych. Potrzebne jest wychowanie, które pokaże korzyści wynikające ze wspólnego działania i podejmowania zadań zespołowych.

W myśleniu o edukacji międzykulturowej akceptuję perspektywę społecznego konstrukcjonizmu i z tej perspektywy przedstawiam strategię nauczania i uczenia się [Szczurek-Boruta, 2010: 44–68; 2013; 2014]. Jej podstawą są uniwersalne wartości (podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność i inne); sytuacyjne uczenie się; społeczny kontekst wiedzy; współpraca; działania na rzecz dobra wspólnego [Szczurek-Boruta, 2012]. Projektowane na jej gruncie działania edukacyjne tworzą warunki do kształtowania (się) tożsamości wielowymiarowej, uczenia się w bezpośrednim kontakcie z inną kulturą i jej reprezentantami. Potrzebna jest inwestycja w kapitał społeczny, kapitał ludzki. Bez inwestycji w ten kapitał nie można liczyć na to, że młode pokolenie zmieni środowisko własnego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurain A., (2005), *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Z. Pucek, Kraków
- Cinciała A., (1931), *Pamiętnik Dra Andrzeja Cinciały, notariusza w Cieszynie (1825–1898)*, wstępem opatrzył Jan St. Bystron, Katowice
- Chlebowczyk J., (1975), *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa – Kraków

- 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
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań
- Grabowska B., (1994), *Identyfikacja z grupą społeczną jako czynnik tożsamości narodowej*, (w:) T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn
- Grabowska B., (2005), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu cieszyńskim w sytuacji zmiany*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa
- Golka L., (w druku), *Uwagi o efekcie pogranicza*, (w:) J. Miluska (red.), *Psychologia społeczno-kulturowego pogranicza. Wstęp do koncepcji i badań*, Szczecin
- Goworowska-Puchala I., (1997), *Mitteleuropa. Rdzeń starego kontynentu*, Toruń
- Hajduk E., (red.), (1993), *Metoda panelu: różne aplikacje*, Zielona Góra
- Jas K., (2015), *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*, Cieszyn, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, praca doktorska przygotowana pod opieką naukową dr hab. Aliny Szczurek-Boruty, archiwum biblioteki WEiNoE UŚ.
- Jasiński Z., Kozłowska A., (red.) (1997), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole
- Koszel B., (1994), *Mitteleuropa rediviva? Europa Środkowo- i Południowo-Wschodnia w polityce zjednoczonych Niemiec*, Poznań
- Kozielecki J., (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa
- Lewowicki T., (1994), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość – zmienność*, (w:) T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn
- Lewowicki T., (1995), *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowym*, (w:) J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok
- Lewowicki T., (1997), *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, (w:) Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole
- Lewowicki T., (2008), *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczyciela w sytuacji wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń
- Mąciór-Majka B., (2002), „Mitteleuropa” czyli ucieczka w mit, „Studia Historyczne”, z. 2
- Miluska J. (2007), *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?*, (w:) J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok
- Muszyńska J., (2014), *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2001), *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, (w:) J. Nikitorowicz, M. So-

- becki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok
- Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Nowak S., (1985), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa
- Nowicka E., (2000), *Polacy czy cudzoziemcy. Polacy za wschodnią granicą*, Kraków
- Pilch T., Bauman T., (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa
- Rusek H., (2008), *Człowiek pogranicza*, (w:) T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości-problemy i sugestie rozwiązań*, Cieszyn – Warszawa – Toruń
- Sobecki M., (2007), *Kultura symboliczna a tożsamość*, Białystok
- Strategia Rozwoju Miasta Cieszyna na lata 2010–2020 (Załącznik nr 1 do uchwały nr LII/539/10 Rady Miejskiej Cieszyna z dnia 28 października 2010)*, <http://www.cieszyn.pl/files/Strategia%20Rozwoju%20Miasta%20Cieszyna%20na%20lata%202010-2020.pdf> [23.05.2016]
- Strategia Rozwoju Oświaty w Cieszynie do 2020 roku* (Dokument opracowany na zlecenie Urzędu Miejskiego w Cieszynie, Kraków 2014, Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego, www.cieszyn.pl/files/SO%202020_projekt.doc [23.05.2016])
- Szczepański J., (1990), *Kultury pogranicza*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 10
- Szczurek-Boruta A., (2007a), *Procesy identyfikacyjne i kształtowanie się tożsamości jednostki. Studium empiryczne. Z badań młodzieży ze szkół średnich z pogranicza polsko-czeskiego*, (w:) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok
- Szczurek-Boruta A., (2007b), *Cultural Identity of Youth and Multicultural Education – empirical study*, „The New Educational Review”, t. 11, nr 1
- 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
- Szczurek-Boruta A., (2010), *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, (w:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn – Warszawa – Toruń
- Szczurek-Boruta A., (2012), *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Szczurek-Boruta A., (2013), *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń
- Szczurek-Boruta A., (2014), *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń

SUMMARY

The identity of young Poles inhabiting the Polish-Czech borderland

What is focused on in the search for the mechanisms of constructing young people's identity is the role and significance of the socio-cultural environment and formal and non-formal intercultural education, which supports individuals in the unceasing creation of their own Self, in understanding the world and organizing positive intercultural relations. In the theoretical framework of the undertaken considerations, the following concepts are referred to: J. Koźielecki's concept of the multidimensional human, J. Nikitorowicz's concept of constantly created identity, T. Lewowicki's theory of identity behaviours, and M. Sobecki's concept of identification profiles. The assumption is made that shaping the multidimensional identity of the young first of all requires cultural rooting, educational activities and the support of educational policy. Against the background of the research conducted systematically for 25 years among the youth from the Polish-Czech borderland, the dynamics is shown of shaping the young generation's feeling of identity. Moreover, the intensity of identifications is diagnosed as well as young people's identification profiles, which provide information on interrelations between particular identification dimensions in declarations of a person.

Translated by Agata Cieniała

KEY WORDS: identity, identification profiles, young Poles, education, borderland, intercultural education

ADELA KOŻYCZKOWSKA

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

E-MAIL: adelakozyczkowska@wp.pl

„Wytwarzanie wiedzy” jako element polityki kulturowej. *Casus* wiedzy o języku kaszubskim jako peryferii językowej

Wprowadzenie

W tekście podejmuję próbę krytycznego rozpoznania relacji języka kaszubskiego do języka polskiego. W jej badaniu interesuje mnie proces wytwarzania wiedzy o języku kaszubskim i konsekwencje tej wiedzy dla politycznej i społecznej kondycji wspólnoty Kaszubów.

Swoje myślenie osadzam w studiach kulturowych. Sięgam do koncepcji bell hooks, która ujmuje margines jako miejsce radykalnego otwarcia, a także do koncepcji hegemonii Antonio Gramsciego, którą wspieram myśleniem Michaela Foucaulta. Przyczynkiem do namysłu jest polonocentryczne stanowisko niektórych językoznawców polskich dotyczące stosunku kaszubszczyzny do polszczyzny. W tekście zamierzam przedstawić wybrane praktyki metodologii pozycjonowania i utrzymywania języka kaszubskiego w relacji uległości do języka polskiego.

Konteksty metodologiczne

Choć bell hooks używa pojęcia „margines”, to na użytek tego tekstu będę posługiwać się pojęciem „peryferii” – ale w ujęciu typowym dla myślenia bell hooks – jako miejsca radykalnego otwarcia. Skonstruowana przez nią koncepcja radykalnego otwarcia jest w swej istocie koncepcją radykalnej dekonstrukcji i wiąże się z „polityką umiejscowienia”, co przesuwając uwagę ku kwestiom metodologicznym związanym z pojmowaniem pozycji badacza w badaniu. Dekonstrukcja pozwala zachować nie tylko pozycję badacza,

ale samo badanie daje się w niej ująć jako uczestnictwo w procesie konstruowania kontrhegemonicznej praktyki kulturowej [hooks, 1999: 145]. Idzie o możliwość transgresji poza miejsce wyznaczone przez – w przypadku problematyki tego tekstu – etniczność i język. Inaczej chodzi o możliwość zakwestionowania miejsca, w które badacz został wpisany przez obowiązującą naukę, którą rozumieć trzeba jako jedną z praktyk kulturowych. Chytry rozum hegemonii czyni z nauki potężne narzędzie produkujące wiedzę kulturową, której celem jest wytwarzanie argumentów na rzecz prawdy o świecie [Miller, 1981: 54]. Stąd władza jest rozpoznana jako ten element hegemonicznych stosunków, który zmuszony jest przechwytywać i ujarzmiać elity intelektualne grup zdominowanych, a dając im złudzenie uczestnictwa w procesie wytwarzania „prawdziwej wiedzy”, czynić z nich użyteczne narzędzia dalszego ujarzmiania [Gramsci, 1961a: 691–692], czy też kolonizowania. Idzie o to, by intelektualnie uzależnić rządzonych od rządzących, gdyż każda władza potrzebuje aktywnej zgody rządzonych na objęcie ich moralną, intelektualną i kulturową opieką, czyli hegemonią [Rilley, 2011; Gramsci, 1961b: 604, 610]. To stąd, jednym z elementów dążeń hegemonicznych jest asymilacja i „podbój ‘ideologiczny’ tradycyjnych intelektualistów” [Gramsci, 1961a: 691–692; Smith, 2009: 28].

Praktyka badawcza dostarcza skutecznej wiedzy, która zasila praktykę hegemoniczną, dlatego też moment jej zakwestionowania uznać trzeba za akt polityczny (w sensie przejawu krytycznej świadomości). Władza potrzebuje wiedzy, na którą składają się tak elementy naukowe, jak ideologiczne, konstruowane na fakcie historycznym. Władza potrzebuje wiedzy, za pomocą której dokona interpretacji tego, co historyczne i co w konsekwencji waloryzuje nie tylko pamiętanie, ale też decyduje o przeżywanej teraźniejszości i konceptualizacjach przyszłości.

Nieodłącznym więc kontekstem wiedzy jest hegemonicznie determinowana metodologia jej wytwarzania. Oznacza to, że w badaniu wiedzy badacz powinien przyjąć tezę, że wiedza jest tylko interpretacją, która determinowana jest czasem i miejscem jej wytwarzania [Gramsci, 1991a: 64, 112; Gramsci, 1991b; Gramsci, 2009: 211–214]. Jednak dla Gramsciego, interpretacja to nie tylko proces „odczytywania” rzeczywistości, to przede wszystkim proces uspołeczniania (pedagogizacji), czyli tłumaczenia i wprowadzania mas ludzkich w to, co się (nie)krytycznie o świecie do-rozumiało czy też do-badało [Gramsci, 1991b: 214–215]. Nauka jako fakt kulturowy dostarcza zatem prawomocnych interpretacji nie tylko faktom historycznym, ale także

faktom społecznym, jak język czy tożsamość. Rozpatrując rzecz metodologicznie: problem sprowadza się do kwestii rozpoznania praktycznego znaczenia interpretacji wytwarzanych w obrębie nauki. Szczególnie ważne jest zatem przyglądanie się wiedzy w kontekście jej polityczności, bo to właśnie polityka zmienia wiedzę w polityczną metodę ujarzmiania świadomości [Gramsci, 1991a: 100]. W praktyce przejawia się to jako „nasączenie” tkanki społecznej określoną interpretacją rzeczywistości, w wyniku czego, wtórnie „masy ludzkie dochodzą do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości” [Gramsci, 1991b: 225; por. także Gramsci, 1991a: 145]. W tym znaczeniu wiedza jawi się jako moc [Gramsci, 1991a: 179], a myślenie jako właściwość człowieka jako takiego [Gramsci, 1991a: 175] niezależnie od tego w jaki konkretnie sposób myśli on o rzeczywistości. W tym również znaczeniu zdobyć wiedzę oznacza umocnić władzę. Wiedza i władza są nierozłączne, a mówić o pierwszej znaczy jednocześnie mówić o drugiej [Gramsci, 1991a: 197].

Hegemonia pozycjonuje i unieruchamia podmioty przez praktyki: 1) wychwytywania i ujarzmiania elit intelektualnych; 2) dopuszczania elit intelektualnych grup zdominowanych do procesu wytwarzania „prawdziwej wiedzy”; 3) narzucania rządzonym określonej interpretacji świata; 4) wychowania rządzonych do życia w określonym systemie władzy-wiedzy.

Działanie kontrhegemoniczne nierozzerwalnie wiąże się z odzyskaniem prawa do wyjścia poza granice wyznaczone przez hegemonię. Kontrhegemonia to (od)zyskanie możliwości przechodzenia z peryferii do centrum i z centrum do peryferii. Badacz, który rozpoznaje w sobie gotowość do takiego ruchu, zyskuje możliwość dekonstrukcji siebie jako podmiotu działania [hooks, 1984: IX].

Otwarcie badacza na „politykę umiejscowienia” to (od)zyskanie prawa wypowiedziania się na temat „przestrzeni i lokalizacji”, co w szczególności sposób zmusza do trudnego odkrywania anonimowych miejsc objętych ciszą [hooks, 1999: 145–146]. Idzie więc o taką (auto)dekonstrukcję, która w wiedzę i język badacza włączy doświadczenie umiejscowienia, jednakże w taki sposób, że będzie ono redefiniować tożsamość i „wyzwoli” umiejętność ekspresji własnej „wielogłosowości” [hooks, 1999: 146]. Wybór miejsca, z którego badacz mówi, determinuje jego możliwość rozpoznania dziejących się praktyk kulturowych i zdolność krytycznego ich rozumienia, a w konsekwencji także podjęcia działań kontrhegemonicznych. Umiejscowienie to

nic innego jak świadomość nie tylko swego (b)lokowania¹ w relacje hegemoniczne, to także świadomość uczestnictwa w procesach wytwarzania wiedzy [hooks, 1999: 145].

Etniczność i język – podobnie jak płeć, rasa i klasa społeczna – (b)lokują podmioty w peryferiach. Oznacza to, że wyznaczają one podmiotowi konkretne miejsce w przestrzeni Całości, bo przecież peryferia są częścią Całości, choć jest to zawsze (b)lokowanie poza centrum. Centrum pozwala jednak do siebie przychodzić, ale wcześniej uperyferyjnione podmioty nie mogą tu pozostać na stałe, i ciągle z konieczności zmuszane są wracać na peryferia. Władza wytwarza bowiem skuteczne narzędzia dyscyplinujące do ciągłych i „dobrowolnych” powrotów. Jednak peryferia uwrażliwiają w szczególny sposób „widzenie” Całości: dają szansę patrzenia „z zewnątrz ku wnętrzu” i „z wnętrza na zewnątrz”. Całość – centrum wraz z peryferiami – odciska się w świadomości podmiotów (tu: w świadomości badacza) za pomocą specyficznym organizowanych doświadczeń codzienności i naznacza ją opozycją wizją świata [hooks, 1984: IX].

Peryferia w tym ujęciu rozumieć trzeba jako miejsce represji i oporu. Ta dopełniająca się opozycyjna binarność działa szczególnie, gdyż człowiek z peryferii albo sam milknie, albo jest uciszany, gdy przychodzi mu publicznie mówić o peryferiach jako przestrzeni oporu [hooks, 1991: 152].

Kaszubski jako peryferia językowa

Kazimierz Nitsch ze swych badań wyprowadził tezę, że kaszubski jest dialektem języka polskiego [Nitsch, 1906: 161–164; Nitsch, 1910; Nitsch, 1956: 16, 19; Nitsch, 1994: 89 i następ.]. Teza ta stanowi w nurcie polocentrycznym naukową podstawę orzekania o relacji kaszubszczyzny do polszczyzny [Nitsch 1960; Dejna, 1973: 14–15, 20–26, 59–81, 82–85, 235–241; Dejna, 1992: 33]. W dalszym rozwoju polonocentrycznego stanowiska wyodrębniły się dwie ścieżki interpretacyjne: pierwsza uznaje kaszubski dialektem polskim (przedstawiciele między innymi Kazimierz Nitsch, Karol Dejna, Zdzisław Stieber) co jednak nie oznacza, że przyznaje dialektowi kaszubskiemu status autonomii [Zieniukowa, 2001: 62]. Druga – uznaje kaszubski dialektem języka polskiego (przedstawiciele między innymi Hanna Popowska-Taborska).

¹ Kategorię zapożyczam od Michela Foucaulta [1993: 30].

Metodologiczną podstawą dla formułowania tezy: „kaszubski jest dialektem”, była/jest koncepcja językoznawstwa strukturalnego wraz z geografią lingwistyczną, jako metodą pozyskiwania językowego materiału empirycznego. Konsekwencją było wprowadzenie i zagnieżdzenie się w ówczesnej i obecnej wiedzy o języku kaszubskim pojęcia „peryferia językowa” i grunto-
wanie statusu kaszubszczyzny do polszczyzny przy użyciu siatki pojęciowej typowej dla strukturalnie ujętej dialektologii. Przykładem może być obecna w myśleniu Stieberta koncepcja kaszubszczyzny. Kaszubski jest tu peryferią językową, a polski – centrum językowym, i jak tłumaczy autor, właśnie peryferyjność uchroniła kaszubski przez spolszczeniem. Konsekwencją przyjętej pozycji teoretycznej było konfrontacyjne ustawienie – w języku nauki – statusów kaszubskiego i polskiego, co dostarczyło argumentów na rzecz utrzymania w stosunkach społecznych niższego statusu mowy kaszubskiej (jako faktu socjologicznego), której permanentnie odmawiano prawa do bycia językiem (w rozumieniu aktu politycznego). Chodziło więc o wyeksponowanie trzech kwestii, w zakresie: 1) dopełniania polszczyzny przez kaszubszczyznę, 2) zgodności kaszubsko-polskiej jako symbiozy (słownictwa) (Stieber pisze, że dialekt kaszubski jest „uderzająco polski” [Stieber, 1956a: 39]), 3) różnicy kaszubsko-polskiej jako piętna (Stieber pisze, że: „cechy nadające dziś kaszubszczyźnie najbardziej odrębne piętno powstawały nieraz bardzo późno” [Stieber, 1956a: 39–40]).

Najogólniejszy sens wyводу Stieberta sprowadza się do dwóch problemów: 1) peryferyjność kaszubszczyzny powodowała i powoduje, że unifiko-
wała (czyli polszczyła) się ona zdecydowanie wolniej niż inne dialekty polskie; 2) kaszubski jest dialektem przejściowym między dialektami zachodnio-
lechickimi a dialektami polskimi [Stieber, 1956a]. Te dwa aspekty – uznane za obiektywnie prawdziwe – decydowały i decydują o dynamice wewnętrznego rozwoju kaszubszczyzny [Stieber, 1956a: 41, 48; Stieber, 1956b: 30–31; Stieber, 1974: 424]².

Dla potwierdzenia „obiektywnej prawdziwości” polonocentrycznego stanowiska decydujące były badania terenowe prowadzone w latach 1954–1961, pod kierunkiem Zdzisława Stieberta, a następnie Hanny Popowskiej-Tabor-
skiej [1976; 1978], ich efekt jest znany jako *Atlas Językowy Kaszubszczyzny i Dialektów Sąsiedzkich* (AJK). Wydaje się, że wyniki tych badań potrzy-

² Od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych uznano, że język kaszubski jest *in statu nascendi*, czyli w procesie/stanie rozwoju [Treder, 1990: 81]

mały żywotność tezy: „kaszubski jest dialektem”, i tym samym zatrzymały – i tak już wyhamowany – rozwój języka kaszubskiego. Była to doskonała wytwórnia argumentów na rzecz utrzymania w mocy statusu „kaszubskiego jako dialektu”. Teza ta wtórnie przesądziła o tym, że mowie Kaszubów odmówiono prawa posiadania atrybutów typowych dla języka, czyli uznano, że jest ona na tyle nie-dojrzała, że nie można jej przyznać statusu języka. W sposób „naturalny” uznano ją zatem za dialekt. Jednakże jako dialektowi odmówiono mowie kaszubskiej prawa do autonomicznego rozwoju z tej przyczyny, że stała się ona dopełnieniem polszczyzny i była uderzająco polska.

Konsekwencją przyjętej metodologii była jakościowa szczególność wytwarzanej wiedzy, przy czym nie tyle interesuje mnie w tym tekście to, „co” ta wiedza mówi sama o sobie, ale interesuje mnie to, czym ona rzeczywiście jest i jak przejawia się w konkretnym działaniu. Jak zauważa bowiem Foucault [2005: 170 i następ.] w naukach humanistycznych każda klasyfikacja – choć dzieje się w języku – powoduje konkretną zmianę w stosunkach społecznych. Każda klasyfikacja ma więc znaczenie polityczne.

Teza „kaszubski jest dialektem” w metodologii badań AJK funkcjonuje jako uprzednia wobec metody zbierania danych w terenie, jak również determinuje metodę zapisu i interpretacji zjawisk językowych [Stieber, 1964: 8]. Teza ta nabiera charakteru dwu-znacznie-funkcjonalnej, gdyż w zależności od potrzeby metodologicznej, w jednych okolicznościach funkcjonuje jako teza, w innych jako teoria, która została sformułowana i potwierdzona na gruncie strukturalnego językoznawstwa i geografii lingwistycznej, jako metody zbierania materiału empirycznego. Podejście metodologiczne wytworzyło konkretne pytanie problemowe: „Czy język kaszubski to dialektem języka polskiego?” [por. Zieniukowa, 2001: 62; Popowska-Taborska, 2006a]. Gdyby posiłkować się myśleniem Hansa-Georga Gadamera, który pisze, że znaczenie wypowiedzi ujawnia się dopiero w kontekście pytania [Gadamer, 1979: 112–113], to logika generowanej teorii „kaszubski jest dialektem” daje się rozpoznać już przez demontaż pytania problemowego. Bo oto skrywany sens zapytania: „Czy język kaszubski jest dialektem języka polskiego?”, staje się transparentny za sprawą demaskacji partykuły „czy”. Ta zmusza do szukania odpowiedzi twierdzącej lub przeczącej. Ale uprzedniość tezy wymaga takiego kierowania badaniem, by uzyskana odpowiedź była twierdząca. Mechanizm ten daje się rozpoznać w wypowiedzi Edwarda Brezy, który pisał: „Autorzy AJK na nowych argumentach wykazali to,

o czym pisał prof. K. Nitsch, że **kaszubszczyzna jest dialektem polskim** [podkreśl. – A.K.]” [Breza, 1970: 5].

Podobną retorykę rozpoznać można w wypowiedziach Stiebera czy Popowskiej-Taborskiej, którzy podkreślają, że badania miały na celu „**ukazanie**” bądź „**opis**” **stosunku kaszubszczyzny do reszty gwar Polski północnej** [Stieber, 1964: 9; Popowska-Taborska, 2006b: 77, 88; Popowska-Taborska, 1987: 18; Popowska-Taborska, 2006a: 123; Popowska-Taborska, 1978], ale znów tezą wyjściową badań było: „kaszubski jest dialektem” i to stąd badania przedwstępnie zakładały, że istnieje stosunek kaszubszczyzny do polszczyzny. Tym samym badacze odmówili kaszubszczyźnie prawa do tego, by w przestrzeni naukowej – a w konsekwencji także w przestrzeni publicznej – mogła się pojawić inna, alternatywna wiedza o mowie Kaszubów.

Przywołane przykłady wskazują istnienie metodologicznej presupozycji w postaci założonego i do-określonego związku kaszubszczyzny z polszczyzną. Wydaje się, że właśnie dlatego cel projektowanych badań terenowych nie mógł zakładać (wy)tworzenia nowej teorii, interpretacji mowy kaszubskiej. Badania terenowe stanowiły potwierdzenie obecnej już w przestrzeni publicznej tezy: „kaszubski jest dialektem”. Założenia badań AJK wprost odsyłają do pozytywistycznego ujęcia badań empirycznych, których celem jest sprawdzenie, czy to, co wedle teorii występuje w danych okolicznościach jest zgodne z tym, co rzeczywiście dzieje się w praktyce społecznej. W tak ujętych założeniach metodologicznych idzie o to, by teoria dała się potwierdzić w praktyce badawczej. W przypadku AJK oznaczało to, że: teoria Nitscha dała się potwierdzić w empirii. I jednocześnie teoria Nitscha potwierdziła swe istnienie jako uprzednio istniejącej teza podjętych badań terenowych i tym samym, zadecydowała ona o ich charakterze i przebiegu.

Konsekwencje albo konkluzje

Wieloletnia dominacja polonocentrycznej wiedzy językoznawczej o języku kaszubskim zmodyfikowała tak przestrzeń naukową, jak publiczną przestrzeń kaszubsko-polską do miejsca polonofonicznej artykulacji o statusie języka, znaczeniu kultury i jakości tożsamości kaszubskiej. Koncentracja i ciągle poszukiwanie sposobów legalizacji polonocentrycznej wiedzy utrzymywały dominację języka polskiego już w momencie „niewinnych – jak to nazywa Tomasz Szkudlarek – praktyk nazywania” [Szkudlarek, 2007: 28].

Hegemonia języka polskiego umacniania była przez ciągle negowanie działań rozwijających język kaszubski, w tym wykluczenie wszelkich prób, praktyk i wiedzy związanej z wytwarzaniem standardu literackiego. Moment standaryzacji jest kluczowy dla rozwoju każdego języka, gdyż decyduje on o dwóch najbardziej ważkich dla języka kwestiach: 1) rozwoju literatury i gwarancji jej popularyzacji, 2) nauki pisania i czytania w szkole. Idzie więc o to, by stworzyć wiedzę, dzięki której będzie możliwa odpowiedź na pytania: „Jak pisać? Jak czytać? Jakiego pisania i czytania uczyć?”. Na wyższym poziomie idzie o język, jako czynnik identyfikacji grupowej i podstawę wytwarzania tożsamości grupowej i osobowej. Jeszcze inaczej: idzie o język, na bazie którego wytwarzane i wzmacniane będzie poczucie wspólnotowości. I choć każdy standard językowy jest „przekleństwem” jego małych, lokalnych odmian, to jest on równocześnie „błogosławieństwem” wspólnoty, która mimo lokalnych dyferencji, intuicyjnie i/lub świadomie poszukuje takich inferencji, które zapewnią jej trwanie i rozwój.

Praktyka badawcza polonocentrycznie zorientowanych językoznawców koncentrowała się na wytwarzaniu określonej jakości wiedzy, która w przestrzeni publicznej artykułowała siebie nie przez to, co robi (czyli przez swą funkcjonalność), ale przez to, co orzeka o sobie (autoarbitralność siebie) i przez to, co orzeka o kaszubszczyźnie jako zawłaszczonym przedmiocie badań naukowych (arbitralność wobec kaszubszczyzny). Badania naukowe stanowią element szerszego frontu praktyk hegemonicznych i sprzyjają wytwarzaniu, i podtrzymaniu władzy/porządku społeczno-politycznego. Hegemonia analizowanych tu (wybranych aspektów) badań naukowych objawia się w tym, co uważa się za efekt działań badawczych, a więc w wytworzonej teorii. W niej opisuje się relacje podobieństw i różnic między językami i kulturami, ale w taki sposób, by uzyskać wrażenie „wiernego odwzorowania” rzeczywistości. Bo przecież, to ona – rzeczywistość – stanowiła przedmiot badań. Polonocentrycznie wywarzana teoria odnosi się do przedmiotu badań, tak jakby „opowiadała” o „prawdziwym byciu rzeczywistości”, a prowadzone na jej rzecz badania naukowe potwierdzały tezę, że „kaszubski jest dialektem języka polskiego”.

Tak projektowany i realizowany proces badaczy opiera się na myśleniu epistemicznym, które buduje refleksję na bezpośredniej wiedzy przedmiotowej, „uwikłanej w opozycję [...] ‘wiedzącej’ świadomości i ‘wiedzianej’ rzeczy, poznającego myślenia i poznawanego bytu” [Siemek, 1974: 91]. Praktyka badawcza jest tu zaledwie „przedłużeniem” teorii, której dostarcza empi-

rycznych wskaźników. Tak rozumiana praktyka wprowadza teorię w życie i jednocześnie korzysta z jej efektów [Siemek 1974: 94], ale w taki sposób, że potwierdza istnienie jakiejś uprzedniej wiedzy (prawdy) na temat rzeczywistości, o której sądzi się, że jest obiektywnie realna. Myślenie epistemiczne nakłada na badacza obowiązek dotarcia do prawdy o tym, co obiektywnie realne. Dlatego na poziomie badania nie tyle ważne jest działanie [por: Gramsci, 1991b: 259–260; Śpiewak, 1977: 28–29], ale istotne jest „usprawnianie i ulepszanie narzędzi poznawczych, które mają uczynić odbicie prawdy o świecie coraz wierniejsze a kontury widzialnych przedmiotów coraz bardziej wyraźne” [Śpiewak, 1977: 29]. Zatem to świat obiektywny wyznacza cel działania, a epistemicznie wiąże się to z tym, że wraz ze światem obiektywnym istnieje obiektywna wiedza-o-nim. Świat i wiedza-o-nim są niezależne od człowieka, gdyż istniały przed nim. Człowiek nie może więc zmienić prawdy o świecie, może jedynie podporządkować praktykę (działanie) uprzedniej teorii, czyli istniejącej uprzednio wiedzy-o-świecie. Albo jeszcze inaczej, podporządkowanie praktyki teorii jawi się jako nieuniknione, a to powoduje, że praktyka w żaden sposób nie jest kreatywna, i nie może dążyć do stworzenia żadnej nowej rzeczywistości [Gramsci, 1961b: 540; Śpiewak, 1977: 29].

Wytwarzana w ten sposób teoria (jako efekt badań) przypisuje badanej rzeczywistości prawdziwą-o-niej-wiedzę. Tym samym potwierdza uprzednio istniejącą obiektywną wiedzę o obiektywnym świecie. W przywołanej egzemplifikacji, badania językoznawców nie tylko potwierdzały prawdziwość tezy „kaszubski jest dialektem”, ale jeszcze silniej legitymizowały uprzednią wobec badań teorię „kaszubski jest dialektem”. A zwrótnie badania potwierdziły prawdziwość teorii przez jej kolejne gruntowanie w empirii. Potwierdzone i umocnione teza/teoria funkcjonują jako arbitralne, gdy tymczasem są jedynie sposobami (metodami) poznania rzeczywistości i dotyczą myślenia oraz wiedzy o niej.

Tak wytwarzany porządek hegemoniczny jawi się jako „naturalny” wobec myśli i jednocześnie „arbitralny” wobec rzeczywistości. Podczas gdy w swej metodologicznej naturze jest wyłącznie konieczny wobec myśli i względny wobec rzeczywistości [Foucault, 2005: 85–86]. Badania naukowe i wywarczane na ich gruncie teorie naukowe są tylko interpretacjami rzeczywistości, która przez moment stanowić może przedmiot badań. Nieczęsto jednak w wypowiedziach polonocentrycznej grupy badaczy języka kaszubskiego znaleźć można wskazanie, że jest to jedynie interpretacja, że autorzy stawiają

hipotezy, które starają się uwiarygodnić i wytłumaczyć na podstawie faktów, pozyskanych drogą badań naukowych. Analizowana przestrzeń zamknięta jest dla dyskusji i dla teorii, które odkrywają inną wiedzę i inne „prawdy” o języku kaszubskim, czego przykładem może być wypowiedź Jadwigi Zieniukowej, w której autorka wskazała, że już w 1972 roku brytyjski badacz języka kaszubskiego George Stone zwrócił uwagę polonocentrycznym badaczom z Polski, że ich „metodologia jest zbyt sztywna” w podejściu do mowy kaszubskiej, a przyjęta kryteria orzekania zbyt wąskie [Zieniukowa, 2016].

Polonocentrycznie pozyskana wiedza o języku kaszubskim funkcjonuje jako wiedza prawdziwa, jako – według Marka J. Siemka – episteme, która odnosi się do ponadczasowej prawdy o tym, co bezwzględnie jest [Siemek, 2002: 52].

Polonocentrycznie zorientowana episteme modyfikuje kulturę kaszubską na poziomie – jak to ujmuje Foucault [2005: 85–87] – fundamentalnych dyspozycji. Modyfikacje doprowadziły do zniekształcenia wiedzy o języku kaszubskim w rozpoznaniu jego najbardziej archaicznego poziomu, i poważnie zaburzyły rozwój wiedzy o kulturze kaszubskiej, jak i zahamowały rozwój zróżnicowanych sposobów jej poznania. Idzie zatem nie tylko o jakość generowanej wiedzy o języku i kulturze kaszubskiej, ale też o to, że zablokowany został rozwój metodologii badań tej kultury. Zawłaszczenie przedmiotu badań – bo przecież o to, tu idzie – przez jedną tylko grupę badaczy, doprowadziło do sytuacji, w której z przestrzeni badań kaszubszczyzny wykluczone zostały inne metodologie, czyli inne metody dochodzenia do wiedzy (i „prawdy”). Jedną ze strategii zawłaszczania była odmowa dostępu do przedmiotu badań, co spotkało między innymi Jana Trepczyka, autora *Słownika Polsko-Kaszubskiego* [1994].

Fundamentalne dyspozycje, które wyznaczyły mapę pojęciową i wskazały rozumienia pojęć dla badanego tu systemu wiedzy o kaszubszczyźnie, to (między innymi) omówiona wyżej teza/teoria „kaszubski jest dialektem”, która legitymizuje konfrontacyjne ustawianie kultury kaszubskiej jako zdominowanej i kultury polskiej jako dominującej. Nie idzie tu jednak tylko o relację asymetryczności, ale o to, że strona dominująca wytwarza wiedzę (wraz z jej metodologią) o stronie zdominowanej. To tu ujawnia się moment (wy)tworzenia polonocentrycznej reprezentacji/interpretacji kaszubszczyzny.

Kultura dominująca (tu: polonocentryczna polszczyzna) skonstruowała metodologię własnej hegemonii, która nie tylko w praktyce przetwarza kulturowość konkretnej, zdominowanej grupy społecznej (tu: kaszubszczy-

zny) w przedmiot swoich badań i czyni ją w określony sposób widzialną dla badacza [por. Foucault, 2005: 179], ale także konwertuje określoną grupę społeczną (tu: Kaszubów) i jej kulturowość (tu: kaszubszczyznę) do przedmiotu wiedzy [por. Spivak, 2011: 84]. Wytwarzany system wiedzy o kulturze podporządkowanej (tu: kaszubszczyźnie) „sprzyja” nie tyle jej poznaniu, ale przypisuje realnie istniejącej kulturze i językowi wiedzę wytworzoną przez kulturę dominującą. Więcej, w tym procesie przypisania, kultura dominująca (tu: polonocentryczna polszczyzna) przypisuje kulturze zdominowanej (tu: kaszubszczyźnie) także te cechy, których – w swej hegemonii – nie akceptuje [Szkudlarek, 2007: 25]. W przypadku Kaszubów zazwyczaj idzie o zarzut separatyzmu. Kultura kaszubska „zanurzona” w polonocentrycznych interpretacjach siebie, nie tylko jest ustawiana na pozycji gorszej, i w jakiś sposób dopełniającej polszczyznę, ale z konieczności jest dyscyplinowana do tego, by mówić o sobie językiem i wiedzą polonocentrycznej interpretacji siebie. Tak pozycjonowana kaszubszczyzna może wypowiadać się o sobie tylko językiem polonocentrycznego językoznawstwa polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Breza E., (1970), *Kaszubszczyzna w ujęciu atlasowym*, „Dziennik Bałtycki”, nr 182
- Dejna K., (1973), *Dialekty polskie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk
- Dejna K., (1992), *W sprawie „statusu języka kaszubskiego*, (w:) E. Breza (red.), *Problem statusu językowego kaszubszczyzny: materiały z sesji popularno-naukowej 17 X 1991*, Gdańsk
- Foucault M., (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa
- Foucault M., (2005), *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, t. 1, tłum. T. Komendant, Gdańsk
- Gadamer H.-G., (1979), *Sematyka i hermeneutyka*, (w:) H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, tłum. M. Łukaszewicz, K. Michalski, Warszawa
- Gramsci A., (1961a), *Intelektualiści i organizowanie kultury*, (w:) A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, tłum. B. Sieroszewska, Warszawa
- Gramsci A., (1961b), *Nowoczesny książę*, (w:) A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, tłum. B. Sieroszewska, Warszawa
- Gramsci A., (1991a), *Zeszyt X*, (w:) A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, opr., wstęp i komentarz S. Krzemień-Ojak, Warszawa
- Gramsci A., (1991b), *Zeszyt XI*, (w:) A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, oprac., wstęp i komentarz S. Krzemień-Ojak, Warszawa
- hooks b., (1999), *Choosing the margin as a space of radical openness*, (w:) b. hooks, *Race, Gender and Cultural Politics*, Boston, MA
- hooks b., (1984), *Feminist theory from margin to center*, Boston, MA

- Miller R., (1981), *Socjalizacja wychowania psychoterapia*, Warszawa
- Nitsch K., (1956), *Historia badań nad dialektami północnej Polski*, (w:) Z. Stieber (red.), *Konferencja Pomorska (1954). Prace językoznawcze*, Warszawa
- Nitsch K., (1906), *Charakterystyka porównawcza dyalektów zachodnio-pruskich*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, t. 13
- Nitsch K., (1994), *Dialektologia. Mowa ludu polskiego*, (w:) K. Nitsch, *Świat mowy polskiej*, wybór i oprac. S. Urbańczyk, Warszawa
- Nitsch K., (1910), *W sprawie pisowni kaszubskiej*, „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich”, nr 1
- Nitsch K., (1960), *Wybór polskich tekstów gwarowych*, Warszawa
- Popowska-Taborska H., (2006a), „Język czy dialekt” – raz jeszcze o statusie kaszubszczyzny, (w:) H. Popowska-Taborska, *Szkice z kaszubszczyzny. Dzieje badań. Dzieje języka. Zabytki. Etymologie*, Gdańsk
- Popowska-Taborska H., (1976), *Atlas językowy Kaszubszczyzny i dialektów sąsiedzkich*, „Nauka Polska”, nr 12
- Popowska-Taborska H., (1987), *Kaszubszczyzna jako sfera oddziaływań pozostałego Polskiego obszaru językowego. 1. Bohemizmy*, (w:) H. Popowska-Taborska, *Szkice z kaszubszczyzny. Dzieje. Zabytki. Słownictwo*, Wejherowo
- Popowska-Taborska H., (1978), *Na zakończenie prac nad AJK*, (w:) H. Popowska-Taborska (pod kierunkiem), *Atlas językowy kaszubszczyzny i dialektów sąsiedzkich. Podsumowania, aneksy*, z. XV, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk
- Popowska-Taborska H., (2006b), *Zdzisław Stieber jako pomoroznawca*, (w:) H. Popowska-Taborska, *Szkice z kaszubszczyzny. Dzieje badań. Dzieje języka. Zabytki. Etymologie*, Gdańsk
- Riley D., (2011), *Hegemony, Democracy, and Passive Revolution in Gramsci's Prison Notebooks*, „California Italian Studies Journal”, t. 2, nr 2
- Siemek M. J., (2002), *Logos jako dialogos. Greckie źródła intersubiektywnej racjonalności*, (w:) M. J., Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Warszawa
- Siemek M. J., (1974), *Lukács i problemy marksistowskiej dialektyki*, „Miesięcznik Literacki”, nr 3(91)
- Smith A. D., (2009), *Ethno-symbolism and Nationalism. A cultural approach*, London and New York
- Śpiewak P., (1977), *Teoria i praktyka*, (w:) P. Śpiewak, *Gramsci*, Warszawa
- Spivak G. Ch., (2011) w rozmowie z S. Gunew, *Pytania wielokulturowości*, tłum. M. Kropiwnicki, (w:) G. Ch. Spivak, *Strategie postkolonialne*, Warszawa
- Stieber Z., (1956a), *Stosunek kaszubszczyzny do dialektów polski lądowej*, (w:) Z. Stieber (red.), *Konferencja Pomorska (1954). Prace językoznawcze*, Warszawa
- Stieber Z., (1964), *Wstęp*, (w:) Z. Stieber (pod kierunkiem), *Atlas językowy kaszubszczyzny i dialektów sąsiedzkich, Tom wstępny*, oprac. Zespół Zakładu Slawistyki PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków
- Stieber Z., (1956b), *Zarys dialektologii języków zachodnio-słowiańskich z wyborem tekstów gwarowych*, Warszawa
- Stieber Z., (1974), *Zmiany w fonetyce Jastarni w ostatnim stuleciu*, (w:) Z. Stieber, *Świat językowy Słowian*, Warszawa

- Szkudlarek T., (2007), *Tożsamość i edukacja międzykulturowa*, (w:) C. Obracht Prondzyński (red.), *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie*, Gdańsk-Wieżyca
- Treder J., (1990), *Kaszubszczyzna – problem językoznawców dawniej i dziś*, (w:) J. Borzyszkowski (red.), *Antropologia Kaszub i Pomorza. Materiały I seminarium, które odbyło się w maju 1988 r. w Gdańsku*, Gdańsk
- Trepczyk J., (1994), *Słownik polsko-kaszubski*, oprac. naukowe i aneks J. Treder, t. 1 (A-Ó), t. 2 (P-Ż), Gdańsk
- Zieniukowa J., (2016), *Badania kaszubszczyzny w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w drugiej połowie XX wieku i w początku XXI wieku*. Referat wygłoszony w ramach konferencji: Język kaszubski: jego status, rozwój i rola organizowaną z okazji X-lecia działalności Rady. Organizatorzy: Rada Języka Kaszubskiego, Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie oraz Centrum Języka i Kultury Kaszubskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Uniwersytet Gdański, 17–18.06.2016. [Wykład został zarejestrowany przez autorkę artykułu i znajduje się w jej archiwum.]
- Zieniukowa J., (2001), *Ewolucja poglądów na status kaszubszczyzny*, (w:) E. Breza (red.), *Kaszubszczyzna. Kaszëbizna*, Opole

SUMMARY

“Knowledge Production” as area of a cultural policy. The case of the knowledge of the Kashubian language as the peripheral language

Knowledge of the Kashubian language is the result of geographical, political, historical location of Kashubian as community. “Natural proximity” of Kashubian to Polish leads to questions about the status of Kashubian language as a separate language or as a dialect of Polish. Knowledge of Kashubian language describes the political, social (including educational) condition. Changing knowledge of Kashubian modification the political condition of the Kashubian culture and identity.

KEYWORDS: Kashubian culture, Kashubian language, peripheral language, knowledge of Kashubian language, cultural policy.

ZBIGNIEW BABICKI

UKSW w Warszawie

E-MAIL: z.babicki@uksw.edu.pl

Założenia edukacji międzykulturowej szansą na pojednanie etniczne w Rwandzie

Wstęp

Dramatyczne wydarzenia XX wieku, liczne konflikty zbrojne, w tym wojny światowe, rozbudziły w naukach społecznych dyskusję dotyczącą, między innymi tożsamości. Pojawił się bardzo silny trend do rezygnacji z polityki rywalizacji narodowej na rzecz budowania harmonijnej międzynarodowej współpracy, mieszczącej się w ramach tzw. tożsamości europejskiej. W efekcie tych działań mamy współcześnie wspólną Europę, w której poszczególne kraje członkowskie zmierzają do zachowania odrębności, chociaż ta formuła zdaje się przeżywać dzisiaj kryzys. W Polsce po doświadczeniach II wojny światowej powstało prawie monokulturowe społeczeństwo [Garbuzik, 2014: 231–232]. Współczesny świat potrzebuje podejścia, w którym istnieje świadomość problemów życia społecznego, szczególnie dotyczących regionu. Potrzeba umiejętności ich formułowania i rozwiązywania, jak też odkrywania i nadawania wartości temu, co jest dziedzictwem rdzennym kulturowo.

Różnorodność etniczna w Rwandzie jako podłoże konfliktu

Etniczność może być ujmowana jako abstrakt lub też jako pewien element człowieczeństwa dziedziczony po przodkach, a zatem coś, co nadaje człowiekowi tożsamość. W ujęciu Philipa Q. Yanga etniczność jest bardzo głęboko zakorzeniona w każdym człowieku,

jest to podstawowa więź z przodkami krwi. [...] Etniczność jest statyczna. Jeśli urodzisz się Chińczykiem, będziesz na zawsze Chińczykiem, i nie możesz zmienić tego na członkostwo w innej grupie. Ostatecznie, nasi przodkowie determinują naszą etniczność [Yang, 2000: 42].

Człowiek należy do danej grupy etnicznej, dlatego że się w niej urodził i tego się nie da zmienić. Etniczność jest zatem efektem dziedzictwa biologicznego i kulturowego.

Pokojowa odbudowa państwa bezspornie pozytywnie wpływa na poziom i jakość życia obywateli. Analizując problem potencjalnych zagrożeń dla skutecznej rekonstrukcji państwa i kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, należy powtórzyć wielokrotnie stawiane pytanie: od czego zależy możliwość odbudowy kraju po wojnie? Joanna Bar omawiając problem ludobójstwa w Rwandzie pyta o to, jakie czynniki ułatwiają proces rekonstrukcji państwa po konflikcie, jakie utrudniają, a jakie zwiększają ryzyko ponownego wybuchu walk? Które z nich są niezależne od działalności człowieka, a które mogą być przez niego zniesione? [Bar, 2013: 199–200] Do grupy czynników niezależnych od działania ludzkiego w przypadku Afryki najczęściej zalicza się geograficzne: tropikalny klimat, niekorzystny stosunek długości linii brzegowej do interioru, lub jej całkowity brak, co przekłada się na wysokie ceny transportu, najczęściej brak opadów (bądź ich nadmiar), zasobność w surowce naturalne, mały obszar kraju oraz wysokie zróżnicowanie etniczne. Ten ostatni był główną przyczyną ludobójstwa w Rwandzie. Istnieją także czynniki zależne od człowieka, w tym przypadku odnoszą się przede wszystkim do działalności politycznej, a więc mogą być zmieniane i ulepszone [*Can Africa Claim the 21st Century*, 2000: 87].

Rwanda stoi w obliczu wszystkich wyzwań afrykańskich i to ze wielokrotną siłą, przede wszystkim obarczona dziedzictwem ludobójstwa o podłożu etnicznym. Nie dziwi zatem fakt, że jednym z fundamentalnym wyzwań z jakimi musiał zmierzyć się kraj i jego władze po 1994 roku stał się problem rozliczenia osób odpowiedzialnych za ludobójstwo oraz budowanie jedności narodowej, która miałaby uchronić Rwandę przed kolejnym konfliktem. Zatem oprócz osądzania na masową skalę wszystkich winnych popełnionych zbrodni, podjęto równoległe działania na rzecz idei uczczenia pamięci zamordowanych, zawartą w rządowej polityce „Pamięć o ludobójstwie”. Wybudowano liczne centra pamięci i mauzolea oraz pomniki umieszczane przy głównych drogach, czasem są to kościoły, w których pozostawiono dowody popełnionych tam masowych zbrodni. We wszyst-

kich tych miejscach umieszczone są apele i wezwania do pojednania narodowego. Największym, a zarazem najbardziej znanym tego typu miejscem jest Memorial Centre w Kigali, otwarte 7 kwietnia 2004 roku (w dziesiątą rocznicę wybuchu ludobójstwa). Pełni ono wiele funkcji: jest miejscem zbiorowego pochówku pomordowanych, a jednocześnie muzeum, centrum pamięci, ośrodkiem edukacyjnym, w którym realizowany jest rządowy program „Edukacja pokojowa” i w ramach którego organizowane są systematyczne spotkania, konferencje, wykłady i warsztaty [Bar, 2013: 201].

Bar zauważa, że wobec działań podejmowanych w celu pojednania narodowego bardzo ważny okazał się także problem rozwoju świadomości narodowej Rwandyjczyków, analizowany przede wszystkim w kontekście niezwykle intensywnego poczucia przynależności etnicznej, które w czasie trwania ludobójstwa bywało silniejsze od więzów rodzinnych i wyznawanego prawie od stulecia katolicyzmu. Obecnie z kwestią pojednania i budowania jedności narodowej wiąże się problem priorytetów samoidentyfikacji społecznej i państwowej. Autorka zastanawia się, czy w powojennej Rwandzie tworzy się, bądź odradza, nowa świadomość narodowa, czy też przynależność plemienna pozostaje na pierwszym miejscu w systemie samookreślenia społeczno-politycznego. Inaczej mówiąc, czy i kiedy przeciętny obywatel kraju określi siebie w pierwszym rzędzie jako Rwandyjczyka, czy też w dalszym ciągu najważniejsze będzie dla niego to, że urodził się jako Tutsi lub Hutu. W Rwandzie proces tworzenia więzi narodowych nie jest czymś nowym. Już bowiem w XIX wieku funkcjonowało pojęcie „Banyarwanda” określające wszystkich poddanych króla Rwandy [Bar, 2013: 202. Por. Czekanowski, 1958: 65].

Odpowiedzią na te problemy jest ogólnonarodowa kampania władz, mająca usunąć z życia publicznego podział ludności na Tutsi, Hutu i Twa już na poziomie procesu edukacji. Służą temu, poza zakazem publicznego używania słów Tutsi, Hutu i Twa, zmiany dokonane w treści podręczników szkolnych, w których dotychczasowa identyfikacja Tutsi – Hutu – Twa została zastąpiona przypomnieniem o przynależności do tradycyjnych klanów rwandyjskich. Zmiany dokonano także w muzeach, o czym dobitnie świadczy na przykład tablice informacyjne uzupełniające ekspozycję muzeum narodowego w Butare – na niektórych wciąż widać zamalowane słowa Tutsi bądź Hutu [Bar, 2013: 202].

Rwandyjski rząd podjął wiele inicjatyw mających na celu rozwiązanie problemu zantagonizowanego społeczeństwa. Jedną z ważniejszych był program edukacyjny: „Obóz Pokoju i Solidarności – Ingando”. Program

ten stał się narzędziem wykorzystywanym do wzmocnienia obywatelstwa i związania z tożsamością bycia Rwandyjczykiem poprzez zakwestionowanie historycznych postaw dla trzech tradycyjnych grup etnicznych: Hutu, Tutsi, Twa. Rząd rwandyjski zaczął poszukiwać nowego spojrzenia na historię formując tezę, że Rwandyjczycy zostali podzieleni na grupy etniczne w wyniku spekulacji różnych sił kolonialnych. Idea zjednoczonej Rwandy i tworzenie nowej historii, która jej towarzyszy są realizowane przez obozy solidarności „Ingando” [Kearney, 2011: 151]. Ten edukacyjny program jest z pewnością próbą zjednoczenia podzielonych grup etnicznych w Rwandzie w krótkim czasie, ale czy takie dość dyrektywne podejście, w dodatku odgórne pozwoli na prawdziwe pojednanie?

„Ingando” jest wykorzystywane przez Rwandan National Unity and Reconciliation Commission (NURC) – Rwandyjską Komisję Jedności Narodowej i Pojednania – na rzecz osiągnięcia jedności i spójności społecznej prowadzącej do pojednania. Jeśli przyjąć, że u podłoża konfliktu etnicznego w Rwandzie leży problem podziałów etniczno-społecznych sięgający co najmniej okresu kolonializmu, albo i jeszcze wcześniej [Eltringham, 2004. Por. Babicki, 2013: 86–88], to edukacja historyczna może być właściwą drogą do pojednania. Panuje powszechny pogląd, że edukacja może istotnie przyczyniać się do budowania pojednania, chociaż nie zawsze jest jasne do końca, w jaki sposób miałyby się to stać. W opinii niektórych badaczy występuje przekonanie, że przez próbę dokonania zmiany konfiguracji pamięci zbiorowej można otworzyć drogę do pojednania, edukacja może odegrać tu ważną rolę, tylko wtedy, gdy otwarcie będzie mówić o przeszłości przez kwestionowanie zwykłej (potocznej) wiedzy na ten temat [Buckley-Zistel, 2006: 131–150]. Jednakże w krótkowzrocznej perspektywie i w rękach poszczególnych grup etnicznych, edukacja używana instrumentalnie może również stworzyć problemy na przyszłość. Dlatego tylko pełny obraz przeszłości powinien być przedmiotem edukacji historycznej.

United Nations Development Programme (UNDP) – Program Rozwoju Narodów Zjednoczonych opisuje Ingando jako platformę do:

Wyczulenia mieszkańców Rwandy na potrzebę wspólnej wizji pojednania i jedności; orędownie na rzecz transformacji społecznej poprzez poparcie dla zmian, których celem jest osiągnięcie trwałej spójności narodowej; wzmocnienia zdolności analitycznych decydentów w celu rozwiązania problemów jedności i pojednania oraz wpływu na porządek publiczny i zmobilizowania pozytywnych opinii publicznych na rzecz poparcia społecznych i gospodarczych zmian podczas przy-

wracania polubownych stosunków między obywatelami” [UNDP Country Cooperation, 2004].

Przez Ingando władze rwandyjskie mają zamiar zaangażować jej przyszłych przywódców i liderów społecznych w dyskusję o najnowszej historii w celu promowania koncepcji jedności narodowej i obywatelstwa. Biorąc pod uwagę rolę urzędników służby cywilnej w ludobójstwie, wydaje się, że obecna administracja wykorzystuje Ingando jako czynnik budowania fundamentu jedności obywatelskiej, na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym, dla przeciwstawiania się siłom etnicznym, które mogą starać się ponownie rozbijać społeczeństwo. Czynią to na dwa sposoby: pierwszy polega na tym, że promuje się ideę jedności etnicznej ludności Rwandy, drugi zaś polega na budowaniu poczucia więzi i woli współpracy wśród młodych ludzi poprzez trudne szkolenia wojskowe [Kearney, 2011: 156].

Program pokoju i solidarności Ingando z pewnością zmniejsza dystans do osiągnięcia jedności narodowej Rwandyjczyków. Jednocześnie rodzi on wiele pytań, które stawiają sami uczestnicy programu. Jeden z nich zapytał wykładawcę:

Plemiona Hutu, Twa i Tutsi istniały przecież wcześniej w przeszłości, ale na wykładach z historii uczono nas, że były one po prostu klasami społecznymi. Stawiam sobie obecnie pytanie, gdyż słowa te nie są już używane. Myślę, że nie jest łatwo ich zapomnieć, tkwią one nadal w głowach ludzi. I nawet ich używanie może przynieść pozytywne efekty. Czy to jest możliwe, aby usunąć je z ludzkich głów, tak jak zostały usunięte z dokumentów tożsamości? [Kearney, 2011: 157].

Trudno odmówić dobrej woli i zdecydowanego działania władz rwandyjskich na rzecz tworzenia jedności narodowej, to jednak powracają pytania, czy nakazowe budowanie więzi społecznych może być skutecznie realizowane. Trzeba pamiętać, że kwestia jedności narodowej, wznoszonej ponad podziałami etnicznymi, to nie jedyny ważny problem konieczny do rozwiązania w społeczeństwie rwandyjskim. Mam tu na myśli konieczność zapewnienia zaspokajania podstawowych potrzeb, przede wszystkim potrzeb rozwojowych. Dlatego uzasadnione wydaje się sięgnięcie do idei edukacji międzykulturowej, która ujmuje człowieka integralnie i stara się zaspokajać wszystkie jego potrzeby rozwojowe. Bez tego wszelkie działania zmierzające do integracji społeczeństwa będą miały charakter powierzchowny.

Założenia edukacji międzykulturowej w optyce społeczeństwa rwandyjskiego

Patrząc na człowieka jako istotę tworzącą kulturę należy mieć świadomość, że jest ona wynikiem jego wielowymiarowego istnienia. Jan Józef Szczepański wyszczególnia kilka wymiarów ludzkiego funkcjonowania:

- jako jednostka biologiczna,
- jako jednostka psychiczna,
- jako uczestnik grup społecznych,
- jako uczestnik gospodarki,
- jako uczestnik i twórca kultury [Szczepański, 1981: 26–68].

Wymiar biologiczny implikuje indywidualizację potrzeb, indywidualne aspiracje i działania, zarówno te konsumpcyjne, jak i te kreatywne. Analogicznie wymiar psychiczny człowieka to pewna całość, z której wynikają indywidualne potrzeby. Jerzy Nikitorowicz dokonując diagnozy w zakresie tworzenia wizji własnej osoby, poprzez zaspokajanie poszczególnych wymiarów ludzkiego istnienia, wskazuje na „marność” naszych czasów. Mówi:

[...] żyjemy na rozdrożu i ustawicznie stajemy przed problemem gdzie iść, jak szukać drogi i jaki nadać jej sens, jak funkcjonować jako człowiek kultury masowej, czy posiadamy moc, silne Ego, aby być strażnikiem kultury judeochrześcijańskiej, rzymskiego prawa, filozofii greckiej, literatury i sztuki europejskiej, być strażnikiem idei platońskiej – dobra, prawdy, piękna – określonego kanonu – rozumienia znaczenia platońskiej hierarchii? A może to wszystko już nie ma sensu, gdyż coraz bardziej odczuwamy zmęczenie przebywaniem w otwartym zwierzyńcu, w którym nie ma ogrodzeń, zabezpieczeń, norm, zasad poruszania się, kierunków. Mamy za to środki, sprzęt, kulturę masową i zwierzęta na wolności, których nie rozumiemy i nie potrafimy się porozumieć, które w każdej chwili mogą zareagować nieprzewidzianie, których należy się obawiać (przysłowiowego konia z tyłu, byka z przodu, innej zwierzyny ze wszystkich stron). Jak prowadzić dialog, czy jest on możliwy przy silnie określonej tożsamości, a z pewnością jest niemożliwy, gdy nie ma się własnej tożsamości [Nikitorowicz, 2008: 173].

Wobec takiej diagnozy autor stawia tezę, że istnieje głęboka konieczność

[...] uczenia się i nauczania się życia wielowymiarowego, życia na wielu poziomach – płaszczyznach tożsamościowych, z potrzebą nadania im sensu i wartości, poczynając od rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, poprzez narodowe, do kontynentalnej i planetarnej. W tym procesie zawsze wystąpi problem wyborów – konieczności, ryzyka, świadomości konsekwencji określonych wyborów, analizy możliwości i sytuacji, odpowiedzialności za wybór itd. Problem ten dotyczy szcze-

gólnie, z jednej strony świadomej obrony tradycji swojej grupy – dziedzictwa kulturowego, z drugiej zaś korzystania z wielu ofert mikro i makroświata, swobodnych, indywidualnych wyborów [Nikitorowicz, 2008: 173–174].

W związku z powyższą oceną sytuacji współczesnego świata, „marnych” czasów, wyłania się ważne zadanie dla edukacji, aby wskazywać i promować nieustannie pewien model współistnienia, porozumienia i współdziałania z innymi, po to, aby osiągnąć niejako nowy porządek społeczny otwarty na ponadetniczną, czy ponadnarodową obywatelskość. Budowanie takiego społecznego porządku ponadetnicznego jest zadaniem, przed którym stoi rwandyjskie społeczeństwo. Co zatem może być takim czynnikiem łączącym podzielone społeczeństwo? Czy istnieją jakieś wartości wspólne wszystkim członkom społeczeństwa, wokół których można zbudować jedność narodową?

Podjmując próbę adaptacji założeń edukacji międzykulturowej w procesie pojednania etnicznego w Rwandzie, należy zwrócić uwagę na kilka jej aspektów. Przede wszystkim trzeba podkreślić, że edukacja międzykulturowa jest nie tylko teorią, ale również działalnością praktyczną. Zaś budowanie pojednania etnicznego jest procesem wielowymiarowym, odwołującym się do licznych wątków życia społecznego. Biorąc pod uwagę założenia edukacji międzykulturowej, wydaje się zasadne przywołanie tu niektórych kategorii, które mogą się przyczynić do procesu pojednania etnicznego rwandyjskiego społeczeństwa. Należą do nich: wspólny system wartości, poczucie tożsamości (narodowej) i kategoria społeczeństwa jako wspólnoty.

W świetle koncepcji Lawrence’a Kohlberga możemy wyróżnić uniwersalne wartości akceptowane przez większość ludzi, takie jak: sprawiedliwość, uznanie, czy szacunek. Wymaga to jednak świadomości negocjacyjnej, która uwzględniałaby prawa oraz potrzeby zarówno indywidualne, jak i społeczne. Każdy człowiek ma pewne zobowiązania i powinności wobec różnych grup i środowisk, takich jak: rodzina, wspólnota parafialna, lokalna, regionalna, narodowa, globalna, a jednocześnie nie przestaje być uczestnikiem każdej z nich. Zdaniem J. Nikitorowicza tożsamość narodowo-państwowa jest odczuwaniem ponadplemiennego dobra wspólnego, zdecydowanym wykowaniem poza plemienny horyzont, ze świadomością horyzontów narodowo – państwowych. Na tym etapie człowiek, który nabywa kompetencje kulturowe jest w stanie również mieć silne więzi z abstrakcyjną wspólnotą i wyzwalać silne naładowane emocjonalnie poczucie więzi z własną grupą etniczną, więzi z państwem, w obrębie którego funkcjonuje grupa etniczna [Nikitorowicz, 2008: 177–178].

Dzisiaj w Rwandzie ma miejsce edukacja zmierzająca do utworzenia jednej wspólnoty narodowej, państwowej, a używając terminologii J. Nikitorowicza „edukacji ku wspólnocie”. Punktem wyjścia jest tu pojęcie wspólnoty, które należy przeanalizować pod kątem ukształtowanych form życia zbiorowego i płaszczyzn relacji społecznych, od terytorialnego styku ze względu na zamieszkiwanie wspólnego terytorium do celowego i świadomego współdziałania. Dlatego też pojęcie wspólnoty jest często używane jako synonim systemu społecznego, organizacji społecznej, społeczeństwa, jak również zawiera kategorie dotyczące jedności celów, norm oraz charakterystycznych więzi członków wspólnoty [Nikitorowicz, 2009: 311]. Ogólnie rzecz ujmując, we współczesnym rozumieniu wspólnotę (*community*) rozumie się jako grupę społeczną, która oprócz tego, że cechuje się taką samą tożsamością, takim samym strukturalnym modelem relacji interpersonalnych i wspólnym terytorium geograficznym, to ponadto przejawia wspólny system wartości, norm oraz wzory postępowania i działania [Novak, 1985].

Każdą wspólnotą kierują określone mechanizmy, takie jak: język, zwyczaje, zasady wspólnego życia, obyczaje, nawyki, sposób myślenia, wierzenia, moralność, prawo. Jak zauważa J. Nikitorowicz, przetrwały i utrwaliły się te grupy, które rozwinęły się i utrzymały wśród swoich członków zespół celów ostatecznych, tzn. wartości rdzennych. Opierają się na wspólnocie wartości i znaków (symboli), dzięki której możliwa jest więź społeczna zespalaająca ludzi. Procesy bądź zjawiska, które ukazują lub krystalizują wspólne symbole i cele, jak też odrębność tak rozumianej całości kulturowej wobec innych systemów, określa się procesami integracji. Cechy charakterystyczne dla wspólnoty to:

- zajmowanie określonej przestrzeni, niekoniecznie w całym okresie życia,
- określony zbiór ludności zamieszkujący tę przestrzeń na zasadzie naturalnej,
- więź społeczna oparta na osobowych relacjach społecznych z wielorakimi płaszczyznami funkcjonowania,
- kultywowanie dziedzictwa historycznego powstałego z dorobku materialnego i kulturowego,
- naturalny udział członków w życiu zbiorowym, współpraca w działaniu,
- świadomość tworzenia lokalnej jedności w szerokim układzie stosunków naturalnych,

- zdolność do zbiorowego działania, wspólnota czynności i działań;
- internalizacja norm i wartości, symbolów kultury i wzorów zachowań,
- spójność uznawanych i realizowanych wartości,
- autonomia i naturalność w działaniu [Nikitorowicz, 2009; Novak, 1985: 312].

Trzeba przyznać, że w dzisiejszej Rwandzie kwestia budowania jedności narodowej zawiera również zagadnienie odnoszące się do utożsamiania się obywateli z państwem jako wspólnotą, kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. Jednak budowanie poczucia tożsamości wymaga także świadomości własnego pochodzenia, korzystania z wypracowanych wcześniej przez przodków różnych rozwiązań i wartości.

Tożsamość można tu ujmować jako pewien rodzaj imperatywu, który skłania człowieka do nieustannego podejmowania działań, czy to o charakterze nadzwyczajnym, czy powszednim, ale zawsze związanych z koniecznością zaspokojenia najbardziej pierwotnej potrzeby świadomościowego trwania na przekór polityce, edukacji, kulturze oraz ludziom lub pomimo tego. Jak podkreśla Adela Kożyczkowska, tożsamość jest dziełem ludzi i jednocześnie ich tworzy; jest kulturowością wytwarzaną społecznie, której odleglejsze rezultaty dotyczą konkretnego człowieka. Tożsamość realizuje się między ludźmi, na sposób dialogowy i dialogiczny. Dialogowość jest tu

[...] etycznością relacji międzyludzkich i wyrasta z najbardziej uniwersalnych zasad, które nie zawsze traktowane są z należyłą atencją i do których czasami człowiekowi zamyka się dostęp. Dialogiczność jest konfliktowością właściwą i nieodrywalną od konieczności współbudowania świata, który przyszło ludziom zamieszkiwać [Kożyczkowska, 2015a: 11].

Mając na względzie potrzebę budowania tożsamości narodowej w Rwandzie, obecna polityka rwandyjskiego rządu związana z edukacją (etniczną i historyczną) w pewnym sensie przypomina działania władz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wobec Pomorza i Kaszub w ramach tzw. polityki narodowościowej. Celem tej polityki miało być stworzenie spójnego społeczeństwa, które byłoby pozbawione wszelkich wewnętrznych różnic kulturowych. W konsekwencji nowy człowiek miał stać się jednostką nasyconą socjalistyczną odmianą polskości, gdzie rolę podstawowych narzędzi odpowiedniego urabiania nadano szkole i partii. Jak zauważa A. Kożyczkowska,

w tak projektowanej Polsce nie było miejsca na kulturową różnorodność, tym samym nie było miejsca dla Kaszubów z ich kulturową odmiennością. Wbrew polityce państwa Polski Ludowej Kaszubi podjęli jednak działania mające na celu zachować własną kulturę [Koźczkowska, 2015b: 51].

Polityka narodowościowa administracji rwandyjskiej przejawia pewne elementy tej z okresu wczesnego PRL-u, na przykład metody przeprowadzania zmiany społecznej, takie jak: metoda o podłożu psychosocjoedukacyjnym i psychosocjoterapeutycznym. Pierwsza metoda polegała na oddziaływaniu za pomocą instytucji zarówno partii jak i szkoły celem wywołania zmiany mentalności i świadomości poszczególnych jednostek i grup etnicznych. Druga metoda polegała zaś na szeroko rozumianym administrowaniu zachowaniem jednostek i grup społecznych [Maroszek, 1965: 116–136]. Wpływ tzw. czynnika etnicznego lub kulturowego staje się problematyczna, gdy występuje polaryzacja między przynajmniej dwiema dominującymi grupami. Z taką właśnie sytuacją różnorodności etnicznej mamy do czynienia w Rwandzie.

Bohdan Jałowiecki twierdzi, że tożsamość, to jest to, co nas czyni podobnymi do innych, ale równocześnie to, co nas od nich odróżnia, czyniąc niepowtarzalnymi. Jesteśmy wyjątkowi, ale jednocześnie podobni do innych członków społeczności, zamieszkując z nimi to samo terytorium, dzieląc wartości, normy i wchodząc w stałe relacje [Jałowiecki, 2005: 111–112]. Irena Kotowicz-Borowy zauważa, że tożsamość jest często rozumiana jako względnie trwała struktura uczuć, wartości i przedstawień (reprezentacji) odnoszących się do siebie. Człowiek rozpoznaje siebie najczęściej w relacji z drugim człowiekiem, co wskazuje, że procesy interakcji mają podstawowe znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości [Kotowicz-Borowy, 2015: 104. Por. Malewska-Peyre, 1992: 17–18]. Wielu badaczy zwraca uwagę na znaczenie doświadczenia społecznego w kształtowaniu się „ja”. Tożsamość tworzy się tak przez identyfikację, pierwotnie z rodzicami, bliskimi, jak i przez znajdowanie różnic, odkrywanie własnej odrębności. Tożsamość kulturowa jest najważniejszym rodzajem tożsamości zbiorowej. „Jest ona historycznie uwarunkowana i stanowi kulturowy sposób zachowania odrębności danej zbiorowości, zapewnia istnienie i ciągłość kulturowego gatunku oraz gwarantuje stan biopsychicznej równowagi” [Kotowicz-Borowy, 2015: 104].

Współczesna edukacja etniczna w Rwandzie po części odwołuje się do myśli, o której Małgorzata Malicka mówi, że człowiek może odkrywać w sobie możliwości czekające na swoją realizację, tzn. może odkrywać nie tylko to, jaki jest, ale również jaki mógłby być czy jaki chciałby być. Pozwala mu

to zrozumieć, że jego końcowy obraz pozostaje w pewnym stopniu w jego własnym ręku, w jego mocy, że jego tożsamość jest mu nie tylko dana, ale i zadana w wyniku przypisania do konkretnej grupy. W takim przypadku mamy do czynienia z tożsamością społeczną [Malicka, 1996: 156; por. Miszkiel 2014: 45]. Ważnym środkiem kształtującym tożsamość społeczną jest pamięć społeczna. Najogólniej rzecz ujmując pamięć społeczna oznacza wiedzę o przeszłości danej zbiorowości, która jest społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednolicana i akceptowana. Elementami tej wiedzy są różnego rodzaju treści i funkcje, zaś ciągłość przekazu odbywa się za pośrednictwem nośników kultury, docierając do świadomości ludzi z różnych źródeł, a jej ujednolicenie realizuje się za pośrednictwem mechanizmów życia społecznego [Golka, 2009: 51. Por. Miszkiel, 2014: 46].

Barbara Miszkiel odwołując się do koncepcji pamięci społecznej w ujęciu Mariana Golki wymienia następujące jej funkcje:

- przekazuje wiedzę dotyczącą przeszłości,
- przekazuje kompetencję kulturową (w tym kompetencję komunikacyjną, tzn. sposoby rozumienia określonych symboli),
- przekazuje wzory zachowań ważnych z punktu widzenia losów grupy,
- przekazuje wartości uznawane przez grupę za ważne i tym samym godne utrwalenia,
- przekazuje informacje o prawdziwej bądź domniemanej (mitycznej) genezie i strukturze grupy,
- jest czynnikiem współtworzącym tożsamość grupową,
- jest czynnikiem współokreślającym relacje między grupami sąsiedzkimi (w tym między grupą dominującą a grupami zdominowanymi),
- wyraża jakieś ideologie (w tym interesy społeczno-polityczne);
- bywa sposobem uprawomocnienia władzy,
- jest czynnikiem oddziaływania na przyszłość przez wytyczanie swoistej, stosunkowo trwałej trajektorii dziejów grupy [Miszkiel, 2014: 46].

Wymienione tu funkcje w większości przypadków są realizowane w życiu społecznym w sposób spontaniczny, zdarzają się jednak sytuacje, gdzie są świadomie wykorzystywane przez określone siły społeczne w sposób instrumentalny. Dlatego też niektóre z tych funkcji mogą stawać się dysfunkcjami, co niesie za sobą różnego rodzaju destrukcyjne skutki.

Wielu badaczy, w tym J. Bar zauważa, że w przypadku Rwandy, jeśli chodzi o budowanie tożsamości narodowej, jak i sprawność instytucji pań-

stwowej, nie do przecenienia jest pozycja przywódcy państwa, którym nieprzerwanie od 1994 roku pozostaje prezydent Paul Kagame. To właśnie jemu Rwanda zawdzięcza zainicjowanie konieczności budowania tożsamości narodowej i w tym zadaniu należy upatrywać jeden z priorytetów jego rządów. Władze w Rwandzie podjęły decyzję o włączeniu do mechanizmów funkcjonowania państwa wybranych tradycyjnych instytucji i obyczajów, np. instytucji „Imihigo”, odnoszącej się do zawierania umowy o wykonanie określonego zadania. W myśl koncepcji „Imihigo” władze lokalne tworzą pewne kontrakty wydajności, które uwzględniają lokalne cele i priorytety, zawierające elementy współzawodnictwa i dążenia do jak największej wydajności. „Udział obywateli w wykonywaniu konkretnych usług publicznych, związany z sąsiedzką oceną prac, wpływa zarówno na ich jakość, jak i na poczucie zaangażowania w działalność na rzecz własnej miejscowości, regionu i kraju. Równolegle prowadzona jest decentralizacja polityczna i finansowa, popierane jest również tworzenie się samorządu, który przyczynia się do wzrostu odpowiedzialności i szerszego udziału obywateli w procesie decyzyjnym. Prowadzona jest także edukacja obywatelska” [Bar, 2013: 206].

W takim działaniu ewidentnie widać elementy edukacji regionalnej, która stanowi niejako pierwszy etap edukacji międzykulturowej. Podstawą edukacji regionalnej i procesu budowania tożsamości jest działalność społeczna zmierzająca do racjonalnej i świadomej realizacji wyznaczonych wcześniej zadań. Zatem edukacja wychodząca od regionu jest przede wszystkim dla dziecka i młodego człowieka naturalną drogą kształtowania własnej tożsamości narodowej, społecznej, kulturowej i nie stoi w opozycji do zainteresowania odmiennością etniczną lub kulturową.

Biorąc pod uwagę powyższe aspekty życia społecznego, które mogą się przyczynić do trwałego pojednania etnicznego Rwandyjczyków, wydaje się jednak, że najważniejszym czynnikiem w tym względzie, pozostaje konieczność budowania społeczeństwa jako wspólnoty. Wspólnota powinna być podstawą społeczeństwa i klamrą spinającą wszystkie wysiłki do budowania jedności narodowej Rwandy. Tym samym staje się zadaniem dla jednostek, grup społecznych, instytucji, ale przede wszystkim dla edukacji. Wspólnota bowiem daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa i świadomość obecności wśród podobnych do siebie ludzi, którym można zaufać. Jolanta Muszyńska odwołując się do koncepcji wspólnoty w ujęciu komunitarystów wskazuje, że tylko jednostka zakorzeniona w tradycji, posiadająca punkt odnie-

sienia w postaci grupy, z którą czuje się związana, posiadająca określone autorytety i wartości, potrafi zaangażować się w tworzenie przestrzeni społecznej. Podstawą społeczeństwa jest tu zatem jednostka, która potrafi żyć zgodnie z własnym systemem wartości. Z punktu widzenia komunitarystów państwo to nie tylko wola jednostki, ale również historycznie ukształtowana wspólnota, zapewniająca jej członkom poczucie bezpieczeństwa. Zaś naród jako wspólnota nie istnieje bez jednostkowego patriotyzmu [Muszyńska, 2013: 174]. Koncepcja społeczeństwa jako wspólnoty w tym ujęciu narzuca jednostce określone zadania, które polegają na kreowaniu własnej tożsamości, świadomości wyboru wartości, świadomości wyboru wspólnoty, jak też działanie i współpraca z innymi członkami wspólnoty jako podstawa budowania więzi. Działania na rzecz budowania społeczeństwa jako wspólnoty dają duże szanse na pojednanie etniczne w Rwandzie.

Zakończenie

Przygotowanie młodego człowieka do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie jest w dalszym ciągu jednym z najważniejszych zadań wychowania. Sięgając do dorobku z zakresu edukacji międzykulturowej można powiedzieć, że ważnym zadaniem edukacji w Rwandzie jest kształtowanie poczucia tożsamości etnicznej, społecznej, kulturowej oraz regionalnej jako podstawy zaangażowania w funkcjonowanie własnego środowiska i państwa. Poczucie tożsamości i satysfakcji z przynależności do danej wspólnoty etnicznej czy lokalnej, zaufanie tworzone przez aktywność społeczną są fundamentalnym składnikiem wszystkich trwałych relacji społecznych, stanowią konieczny komponent kontaktów i budują warunki do rozwoju życia społecznego, zwłaszcza lokalnego. Prawdziwym wyzwaniem dla działań edukacyjnych władz rwandyjskich na rzecz pojednania i budowania jedności narodowej jest konieczność wzmocnienia poziomu tożsamości Rwandyjczyków; konieczność kreowania współpracy i odbudowy utraconego wzajemnego zaufania między ludźmi, a zatem dynamizowania kapitału społecznego, który będzie decydował o kształcie życia społecznego, jego jakości i trwałości.

BIBLIOGRAFIA

- Babicki Z., (2013), *Sytuacja dziecka w Rwandzie – zarys problematyki*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(47)
- Bar J., (2013), *Po ludobójstwie. Państwo i społeczeństwo w Rwandzie 1994–2012*, Kraków
- Buckley-Zistel S. (2006), *Remembering to forget: Chosen amnesia as a strategy for local coexistence in post – Genocide Rwanda*, „Africa”, nr 76(2)
- Can Africa Claim the 21st Century?* (2000), The World Bank, Washington D.C.
- Czekanowski J., (1958), *W głąb lasów Aruwimi. Dziennik wyprawy do Afryki Środkowej*, „Prace Etnologiczne”, t. 6
- Eltringham N., (2004), *Accounting for Horror: Post-Genocide Debates in Rwanda*, London
- Garbuzik P., (2014), *Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości*, (w:) J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa.
- Golka M., (2009), *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa
- Jałowiecki B., (2005), *Globalizacja, lokalność, tożsamość*, (w:) W. Wesołowski, J. Włodarek (red.), *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości: Polska, Europa, świat*, Warszawa
- Kearney J., (2011), *A Unified Rwanda? Ethnicity, History and Reconciliation in the Ingando Peace and Solidarity Camp*, (w:) J. Paulson (red.), *Education and Reconciliation. Exploring Conflict and Post – Conflict Situations*, London, New York
- Kotowicz-Borowy I., (2015), *Znaczenie edukacji regionalnej dla zachowania tożsamości i dziedzictwa kulturowego*, (w:) K. Kossak-Główniewicz, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość – między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową*, Kraków
- Kożyczkowska A., (2015a), *Wielokulturowość – edukacja – tożsamość. O potrzebie konstruowania czasowego współrozumienia*, (w:) K. Kossak-Główniewicz, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość – między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową*, Kraków
- Kożyczkowska A., (2015b), *Od praktyki do teorii edukacji regionalnej. Casus kaszubskości*, (w:) K. Kossak-Główniewicz, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość – między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową*, Kraków
- Malewska-Peyre H. (1992), *Ja wśród swoich i obcych*, (w:) P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa
- Malicka M. (1996), *Ja – to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa
- Maroszek B., (1965), *Kształtowanie się jednolitego społeczeństwa w województwie gdańskim w latach 1945–1964*, (w:) A. Bukowski (red.), *Województwo gdańskie w XX-leciu Polski Ludowej. Księga referatów i materiałów sesji naukowej z 11–12 maja 1965 roku*, Gdańsk
- Miszkiel B., (2014), *Nekropolia w Berżnikach jako symbol pamięci społecznej pogranicza polsko-litewskiego*, (w:) J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa

- Muszyńska J., (2013), *O wspólnotach lokalnych i ich znaczeniu – rozważania pedagoga*, (w:) M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Szkoła – kultura – tożsamość. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Warszawa
- Nikitorowicz J. (2008), *Kosmopolityzm i ojczyzna prywatna jako nowy ład społeczny*, (w:) D. Lalak (red.), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Warszawa
- Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Novak M. (1985), *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, Warszawa
- Szczepański J. J., (1981), *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa.
- UNDP Country Cooperation: 2004–2008. *Project Profiles*, (2004), Kigali
- Yang P. Q. (2000), *Ethnic studies. Issues and approaches*, New York
- www.undp.org.rw/proj_profls_2004.pdf [01.06.2016]

SUMMARY

Assumptions intercultural education opportunities for ethnic reconciliation in Rwanda

Rwanda today faces various challenges of civilization, first of all, however, it has to cope with the legacy of the ethnic genocide. Not surprisingly, that one of the fundamental tasks that the country and its government set itself after 1994 became the problem of the legal judgement of persons responsible for genocide and of the establishing of national unity, which would prevent Rwanda from the next conflict. Therefore, apart from judging on a massive scale all those guilty of crimes, the government has taken parallel action for the idea of commemorating the victims and began the process of building national unity. Today, Rwanda is a place for education which aims at the creation of a one national community and the state, in other words „education for the community”.

KEYWORDS: ethnic divisions, genocide, reconciliation, intercultural education.

