

Redakcja naukowa:  
Jerzy Nikitorowicz, Jolanta Muszyńska, Beata Boćwińska-Kiluk

---

# OD WIELOKULTUROWOŚCI MIEJSCA DO MIĘDZYKULTUROWOŚCI RELACJI SPOŁECZNYCH

**Współczesne strategie  
kreowania przestrzeni życia jednostki**

---



Recenzent:  
Prof. UŚ, dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur

Redaktor prowadzący:  
Ewa Różycka

Redakcja:  
Katarzyna Makaruk

Korekta: ALEF

Wydanie publikacji współfinansował Wydział Pedagogiki  
i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

© Copyright by Wydawnictwo Akademickie Żak  
© Copyright by Wydział Pedagogiki  
i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Warszawa 2014

Opracowanie graficzne:  
Wojciech Prusakiewicz

ISBN 978-83-62015-89-4

Wydawnictwo Akademickie Żak  
Jacek Śnieciński  
ul. Gizów 6, p. 304  
01-249 Warszawa  
tel. 22 886 72 30  
poczta@wydawnictwozak.com.pl  
www.wydawnictwozak.com.pl

## Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> . . . . .	6
<b>Rozdział 1. Wielokulturowa przestrzeń życia współczesnych jednostek</b> . . . . .	11
1.1. JOLANTA MUSZYŃSKA Miejsce jako przestrzeń doświadczana . . . . .	12
1.2. JOANNA SACHARCZUK Kwestie społeczne wynikające z wielokulturowości z uwzględnieniem sytuacji Białegostoku . . . . .	24
1.3. BARBARA MISZKIEL Nekropolia w Berżnikach jako symbol pamięci społecznej pogranicza polsko-litewskiego . . . . .	39
1.4. ELŻBIETA KWIATKOWSKA Funkcjonowanie społeczne w środowisku wielokulturowym na przykładzie polskich emigrantów na Wyspach Brytyjskich . . . . .	52
1.5. EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych identyfikacji kulturowych mobilnych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej . . . . .	71
1.6. EMILIA WOŁYNIEC „Zlajkowany czy zhejtowany – zalogowany w kulturze”. Analiza portretu współczesnego nastolatka – stan i zagrożenia . . . . .	87
<b>Rozdział 2. Komunikacja społeczna w środowiskach różnicowanych kulturowo</b> . . . . .	106
2.1. MIROŚLAW SOBECKI Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne . . . . .	107

2.2.	IRENA PARFIENIUK Uwarunkowania skuteczności nabywania kompetencji kulturowych na podstawie informacyjnych i doświadczeniowych typów oddziaływań . . . . .	119
2.3.	BEATA BOĆWIŃSKA-KILUK Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej . . . . .	130
2.4.	KATARZYNA DĄBROWSKA Komunikacja międzykulturowa – kierunek rozwoju społecznego . . . . .	145
2.5.	BARBARA GRABOWSKA, KAROLINA KANIA Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my” . . . . .	162
2.6.	EWA DĄBROWA Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego . . . . .	177
2.7.	ANNA GAGAT-MATUŁA, OLGA SMALEJ Komunikacja w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej . . . . .	193
<b>Rozdział 3. Od problemów wielokulturowości do edukacji międzykulturowej . . . . .</b>		<b>205</b>
3.1.	ŁUKASZ KWADRANS Transmisja kultury w rodzinie romskiej i mieszanej – adaptacyjne sukcesy i porażki . . . . .	206
3.2.	PAWEŁ GARBUZIK Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości . . . . .	224
3.3.	STANISŁAWA NAZARUK Dzieci uchodźców w polskiej szkole – możliwości i trudności w integracji na przykładzie wybranych szkół w powiecie białskim . . . . .	237
3.4.	NATALIA ANZULEWICZ Strategia realizacji potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii . . . . .	250

3.5. ANNA ODROWĄŻ-COATES	
Emancypacja przez sztukę jako przejaw komunikacji międzykulturowej i efekt transmisji kultury na przykładzie dokonań artystycznych saudyjskich kobiet . . . . .	267
<b>Noty o autorach . . . . .</b>	<b>285</b>

## Wprowadzenie

W niniejszej publikacji traktujemy i analizujemy wielokulturowość nie tylko jako współwystępowanie w tej samej przestrzeni grup o cechach odmiennych kulturowo, ale przede wszystkim jako zjawisko tożsamościowe, ideologiczne i edukacyjne, co pozwala zauważyć i wskazać nowe strategie w edukacji międzykulturowej w procesie trudnego kształtowania się społeczeństw wielokulturowych. Tak rozumiana wielokulturowość wskazuje na dynamikę, na ilość i jakość reakcji na Inność i interakcji z Innością, określone kierunki i efekty form kontaktów, a więc zakłada współpracę środowisk, interakcje między nimi, podejmowanie i realizację zadań związanych z kultywowaniem kultury rodzimej i jednocześnie zadań obywatelskich. Wielokulturowość jako zjawisko społeczne w postaci współwystępowania odmienności, charakteryzujące się występowaniem na określonym terytorium zróżnicowania kulturowego w różnym zakresie, mieliśmy od zawsze, od czasów plemiennych. Wielokulturowość to nie tylko kwestia współistnienia na obszarze określonego terytorium różnych kultur, ale przede wszystkim kwestia interakcji społecznych, które są z reguły dynamiczne.

W warunkach współczesnej wielokulturowości bezrefleksyjna lojalność wobec wartości rodzimej grupy zastąpiona została wieloma ofertami, całą gamą ideologii i manipulacji o różnym zakresie i zasięgu. Idee wielokulturowości miały uruchomić i realizować proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, inicjować działania niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierające i wyrównujące możliwości i szanse zróżnicowanych grup. Czy tak się stało, czy takie procesy zachodzą? Czy współczesna wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodzą we wzajemne interakcje, poznają się w tym procesie i tworzą kulturowe wspólnoty na bazie wzajemnego zaufania, z określonymi wizjami rozwoju,

zasadami i normami funkcjonowania, wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?

Są miejsca, gdzie wielokulturowość od zawsze stanowiła stały element przestrzeni społecznej, są również takie, gdzie jest ona interpretowana jako następstwo nowych czasów. Bez względu jednak na to, czy mamy do czynienia z tradycyjnie zróżnicowanym społeczeństwem, czy też zróżnicowanie kulturowe miejsca jest efektem procesów globalizacji, to konsekwencją są zmiany w przestrzeni społecznej. Zmiany te dotyczą komunikacji i praktyk społecznych w obrębie określonej grupy oraz sytuacji jednostki i jej kompetencji do funkcjonowania w przestrzeni wielokulturowej. Zatem zarówno z perspektywy jednostki, jak i grupy koniecznością staje się wypracowanie stosownych strategii kreowania relacji społecznych w społeczeństwie wielokulturowym. Relacje te z założenia są relacjami o charakterze międzykulturowym.

W książce przedstawiamy wyniki badań naukowych i rozważań teoretycznych dotyczących wielokulturowości miejsca prowadzącej do szeroko rozumianych międzykulturowych relacji społecznych. Pozycja stanowi próbę refleksji nad współczesnymi problemami wynikającymi z wielokulturowości, a w szczególności nad strategiami edukacji międzykulturowej, i nad komunikacją międzykulturową. Wybór takiej tematyki wynika przede wszystkim z naszych zainteresowań naukowych wzbudzanych rzeczywistością, którą determinuje obecność heterogeniczności kulturowej na scenie życia codziennego, oraz z dwudziestoletnich doświadczeń badawczych w tym zakresie.

Obecnie, w dobie wzrostu migracji ludności poszukującej pracy w innych państwach, ciągłego dopływu uchodźców uciekających przed prześladowaniem lub wojną, wystarczy wyjść na ulicę, żeby stanąć przed koniecznością skonfrontowania się z odmiennością kulturową. Wzmożona mobilność prowadzi do nieuchronnego wzrostu kontaktów z innymi grupami etnicznymi czy narodowymi poza granicami lub w obrębie granic własnego państwa. Liczba migrantów wzrasta, stąd książka dotyczy zagadnień interesujących wszystkich – naukowców, nauczycieli, pracodawców, pracowników, bez względu na płeć, wiek, wyznawaną religię, pochodzenie etniczne czy kulturowe. Problematyka wielo- i międzykulturowości odbija się echem w niemal wszystkich dziedzinach życia (edukacja, zdrowie, sztuka, media, komunikacja) i na niemal wszystkie wywiera piętno.

Pozycję można zaliczyć do kanonu edukacji międzykulturowej – dziedziny pedagogicznej, która wyraźnie zarysowała się w latach sześćdziesiątych XX wieku w nauce w Stanach Zjednoczonych, po czym przeniosła do Europy, a obecnie osiąga apogeum rozwoju prawie na całym świecie. Nie jest ona bynajmniej jednorodna, ale wielorako uwarunkowana. Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku podejście do edukacji międzykulturowej przestaje być polem rozbieżnym i kontrowersyjnym, traktowanym *po macoszemu*. Odchodzi do lamusa pytanie: edukować czy nie edukować w zakresie międzykulturowości? W wielu krajach świata i w Europie jako całości, a nie tylko w USA, edukacja międzykulturowa w dużym stopniu spełnia kryteria tradycyjnych dyscyplin naukowych. Podobną tendencję obserwujemy w Polsce, gdzie narodziła się ona z doświadczeń „pogranicza” i nierozzerwalnie jest związana z powołaniem przez Jerzego Nikitorowicza przed dwudziestu laty Katedry Edukacji Międzykulturowej. Obecnie rozwinęła się w wielu innych ośrodkach naukowych w kraju i jest traktowana jako dyscyplina akademicka. W centrum jej zainteresowania znajduje się wiedza teoretyczna i empiryczna zogniskowana wokół zagadnień międzykulturowości i komunikacji międzykulturowej oraz zadań edukacyjnych w tym względzie. Obejmuje wiele koncepcji teoretycznych powiązanych z innymi dziedzinami nauki, tj. antropologią, socjologią, semantyką, semiotyką, kulturoznawstwem, językoznawstwem, psychologią społeczną itp. Z czasem także metody badawcze w tej dziedzinie wykazują wielkie zmiany: wywiady, obserwacje, analiza kulturowa, analiza dyskursu, analiza komunikacji, studia przypadków itd. są wykorzystywane do zbierania danych. Ponadto międzykulturowość stała się problemem badaczy z różnych dyscyplin i tradycji naukowych, którzy badają jej niezliczone aspekty. Zważywszy na interdyscyplinarność, nie jest zaskakujące, że znajdujemy konkurencyjne lub nawet ontologicznie, epistemologicznie i aksjologicznie sprzeczne definicje kultury, wielokulturowości, międzykulturowości oraz założeń dotyczących edukacji i komunikacji międzykulturowej. Nawet jeśli ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne nieporozumienia co do tych aspektów są w dyskusjach naukowych stałe (ale niekoniecznie wyjaśnione), to stanowią element transdyscyplinarnych *prawd* i obszarów milczącego porozumienia, które coraz częściej i śmieiej podlegają badaniu i analizie. Ostatnio toczą się zacięte spory o wartość poszczególnych metod badawczych, strategii edukacyjnych i kompetencji do komunikacji międzykulturowej.



W rozdziale pierwszym, **Wielokulturowa przestrzeń życia współczesnych jednostek**, zostały zebrane teksty opisujące, wyjaśniające doświadczenia indywidualne i społeczne funkcjonowanie w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni społecznej. Kolejność zamieszczonych w tym rozdziale artykułów jest próbą ukazania strategii funkcjonowania jednostki i grupy w tradycyjnie zróżnicowanym kulturowo środowisku lokalnym oraz wielokulturowej globalnej przestrzeni społecznej. Problematyka trzech pierwszych tekstów (Jolanty Muszyńskiej, Joanny Sacharczuk i Barbary Miszkziel) dotyczy tradycyjnej wielokulturowości miejsca i refleksji nad relacjami społecznymi w konkretnych społecznościach lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski. Kolejne trzy artykuły dotyczą funkcjonowania migrantów polskich w Wielkiej Brytanii (Elżbiety Kwiatkowskiej), poczucia tożsamości europejskiej studentów krajów UE (Emilii Żyłkiewicz-Płońskiej) i problemów tożsamościowych współczesnych nastolatków (Emilii Wołyniec).

W rozdziale drugim, **Komunikacja społeczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo**, umieszczono opracowania dotyczące wymiarów komunikacji międzykulturowej, jej uwarunkowań i czynników decydujących o jej efektywności w kontekście pluralizmu kulturowego. Pierwszy z proponowanych w tym rozdziale tekstów (Mirosława Sobieckiego) porusza istotną kwestię komunikacji międzykulturowej w wymiarze religijnym. Religia pełni funkcję jednoczącą i kształtującą myślenie grupy<sup>1</sup> i warunkowana jest przez kontekst społeczny<sup>2</sup>. Stąd też odgrywa szczególną rolę w integracji grupy i zachowaniu jej odrębności. Kolejne zamieszczone w rozdziale artykuły odnoszą się do teoretycznych kwestii uwarunkowań kompetencji kulturowych i komunikacji międzykulturowej (Ireny Parfieniuk, Beaty Boćwińskiej-Kiluk) oraz ich znaczenia dla tożsamości jednostki w sytuacji migracji (Barbary Grabowskiej i Karoliny Kani oraz Ewy Dąbrowy). Pozostałe dwa teksty stanowią próbę znalezienia rozwiązania problemów następczych przez komunikację międzykulturową w obszarze środowiska lokalnego (Katarzyny Dąbrowskiej) oraz komunikację w rodzinie z doświadczeniem migracji (Anny Gagat-Matuły i Olgi Smalej).

---

<sup>1</sup> É. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, za: A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2007, s. 560–561.

<sup>2</sup> L. Kurtz, *Wierzenia, rytuały, instytucje*, w: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienność*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 809.

Natomiast w rozdziale trzecim, ostatnim, **Od problemów wielokulturowości do edukacji międzykulturowej**, znalazły się teksty pokazujące wartość edukacji międzykulturowej w różnych aspektach – potrzeb edukacyjnych migrantów, kształtowania tożsamości, doświadczania migracji. Układ treści tego rozdziału kolejny raz nawiązuje do znaczenia poszczególnych środowisk wychowawczych w kreowaniu przestrzeni życia jednostki. Pierwszy z tekstów (Łukasza Kwadransa) dotyczy znaczenia rodziny w przekazie wartości kulturowych grupy; szczególnym przypadkiem są tu rodziny romskie. Artykuł kolejny (Pawła Garbuzika) odnosi się do problemów trwałości małych ojczyzn i edukacyjnych procesów konstruowania tożsamości regionalnej młodego pokolenia. Kolejne dwa artykuły dotyczą *stricto* edukacyjnych uwarunkowań realizacji potrzeb społecznych i edukacyjnych dzieci uchodźców (Stanisławy Nazaruk) oraz migrantów polskich (Natalii Anzulewicz). Szczególny przykład przekraczania granic kulturowych poprzez sztukę i konsekwencji tego zjawiska odnajdziemy w tekście Anny Odrowąż-Coates dotyczącym sytuacji kobiet saudyjskich

Wielość prezentowanych w książce wątków, mnogość refleksji, do których skłaniają, pozwala nam sądzić, że także ta publikacja Zespołu Katedry Edukacji Międzykulturowej stanowić będzie zaczyn do dalszych dyskusji na temat znaczenia edukacji międzykulturowej w kreowaniu dialogu w wielokulturowej przestrzeni życia współczesnych jednostek i grup. Mamy również świadomość, że odpowiedź na pytanie, ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej zmierzać, by w pełni oddać zmienność i nieprzewidywalność społeczeństw wielokulturowych, jest nadal przed nami. Redaktorom i autorom opracowań zawartych w tej monografii pedagogicznej pozostaje jednak wierzyć, że ciągle poszukiwania odpowiedzi na te i wiele innych pytań stanowią wyzwanie do kolejnych refleksji teoretycznych i podejmowania kolejnych badań.

Redaktorzy

Rozdział 1

WIELOKULTUROWA  
PRZESTRZEŃ ŻYCIA  
WSPÓŁCZESNYCH  
JEDNOSTEK

JOLANTA MUSZYŃSKA

## 1.1. Miejsce jako przestrzeń doświadczana \*

### Wprowadzenie

Miejsce i przestrzeń to kategorie, które w filozofii, etnologii, antropologii, socjologii, pedagogice oraz w wielu innych dyscyplinach naukowych wyznaczają współcześnie schematy poznania i rozumienia otaczającego świata. Z perspektywy jednostki owo poznanie i zrozumienie świata następuje poprzez poznanie i zrozumienie miejsca, w którym dana jednostka żyje, to zaś możliwe jest tylko wtedy, gdy kultura miejsca jest dla niej znacząca. Kultura powinna być interpretowana poprzez przejawy życia społecznego<sup>1</sup>. Trudno jednak współcześnie wskazać takie miejsca, gdzie życie społeczne konstruowane jest wokół jednego wzoru kulturowego. To, jaki wzór kulturowy dominuje w danym społeczeństwie, zależy przede wszystkim od samych członków tego społeczeństwa. Mimo dyfuzji wzorów kulturowych i waloryzacji konsumpcjonizmu prowadzących do unifikacji kulturowej można współcześnie odnaleźć przestrzenie i miejsca, gdzie różnica kulturowa jest wartością w konstruowaniu wspólnoty lokalnej.

Kanwą rozważań jest zatem miejsce jako przestrzeń doświadczana, czyli taka, która kreuje tożsamość jednostki oraz społeczną tożsamość grupy. Miejsce i jego kulturowy charakter jako jeden z istotnych czynników konstruujących tożsamość wyznacza schemat narracji tekstu. Konkretyzując

---

\* W tekście odnoszę się do fragmentów badań opublikowanych w książce: J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa 2014.

<sup>1</sup> Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.

– w opracowaniu podkreślam wielokulturową specyfikę północno-wschodniego pogranicza Polski i postrzeganie wielokulturowego charakteru społeczności lokalnych tegoż miejsca. Podłożem opisu kulturowego krajobrazu środowisk lokalnych zaprezentowanego w tekście są narracje osób działających w przestrzeni lokalnej małych miejscowości północno-wschodniego pogranicza Polski.

### **Miejsce i przestrzeń jako kategorie społeczne**

Koncepcja przestrzeni Émile'a Durkheima<sup>2</sup> zakłada, że przestrzeń jest konstruowana społecznie. Zatem to, jaka ona jest, zależy od tego, jak zorganizowana jest zbiorowość, jak budowane są jej instytucje religijne i gospodarcze. Ten Durkheimowski sposób interpretacji przestrzeni wyznacza określone zadania społecznościom zamieszkującym określone miejsce oraz jednostkom konstruującym daną społeczność lokalną.

Miejsce i przestrzeń to zatem kategorie nie przypisane, ale wytwarzane. Jak napisała Ewa Rewers, współcześnie ważne jest, „by wiedzieć, po co, jak i dla kogo się te przestrzenie wytwarza, jak mamy do nich docierać, w jaki sposób przemierzać i co swym istnieniem nam w danym momencie komunikują”<sup>3</sup>. Takie humanistyczne rozumienie miejsca i przestrzeni zakłada, że jednostka nie może z dystansem odnosić się do miejsca, w którym żyje, nie może być jedynie widzem, ale musi przyjąć odpowiedzialność za owo miejsce. Odpowiedzialność ujmowana za Hansem Jonasem<sup>4</sup>, bez względu na to czy jest naturalna (odpowiedzialność moralna), czy też kontraktowa (odpowiedzialność normatywna jako efekt wspólnego działania), wyznacza powinność takiego zachowania jednostki względem innych i miejsca, które wspólnie zamieszkują, by konstruowana przestrzeń społeczna miała charakter wspólnoty.

Miejsce jako przestrzeń indywidualnych doświadczeń i przeżyć, ale też jako przestrzeń codziennych kontaktów i działań jednostek, należy ujmować w kategorii nie fizycznego, ale emocjonalnego przywiązania jednostki. Emocjonalna przynależność jednostki do miejsca pozwala traktować środowisko

<sup>2</sup> Por. É. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, PWN, Warszawa 1968.

<sup>3</sup> E. Rewers, *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań 1996, s. 42.

<sup>4</sup> H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996, s. 56–57.

lokalne – pierwotną przestrzeń doświadczeń społecznych jednostki – jako przestrzeń dającą poczucie bezpieczeństwa i pewnej stabilności w niepewnym świecie. Tylko pod takim warunkiem miejsce, w którym żyje jednostka, będzie dla niej znaczące i ważne.

Zasadniczą właściwością miejsca jest więc to, że jest zawsze czyjeś i że należy do świata, wobec którego człowiek jest „w”<sup>5</sup>. W takim ujęciu miejsce staje się przestrzenią doświadczaną, czymś więcej niż tylko miejscem życia. Miejsce traktowane nie jako „miejsce życia”, ale jako „miejsce bycia” wymaga od jednostki świadomości, identyfikacji z nim, inaczej mówiąc, świadomości znaczenia tego miejsca. Poczucie ciągłości biograficznej jednostki jako efekt narracji zbudowanej z doświadczeń własnych i innych oraz refleksyjnej kontroli rzeczywistości jest tym elementem, który w znacznym stopniu wpływa na jej „zakorzenienie”. Społeczne osadzenie jednostki w określonej przestrzeni lokalnej staje się również wyznacznikiem jej działań i zachowań społecznych. Te zaś kreują, konstruują zarówno trwałość wspólnoty lokalnej, jak i jej specyficzny charakter.

### **Pogranicze – miejsce wielokulturowe**

Pojęcie wielokulturowości ukierunkowuje percepcję na problem współistnienia odmiennych wartości kulturowych w ramach jednej przestrzeni społecznej. Wielokulturowość jest faktem społecznym<sup>6</sup>, a fakt społeczny według Émile’a Durkheima nie oznacza niczego innego jak normy i zasady działania, sposoby myślenia zobiektywizowane i wywierające wpływ na członków określonej zbiorowości<sup>7</sup>.

Charakterystyczne dla pogranicza jako terytorium położonego między obszarami państwowymi lub regionalnymi jest przemieszanie etniczne i narodowościowe wynikające z bliskości miejsc. Owo „przemieszanie” jako cecha charakterystyczna miejsca buduje jego wielokulturowy krajobraz,

<sup>5</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006, s. 26.

<sup>6</sup> W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości, Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 25.

<sup>7</sup> É. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, dz. cyt., s. 42.

tworzy „sytuacje pograniczności”<sup>8</sup> w sensie psychologicznym i kulturowym. Kultura pogranicza interpretowana jako kultura miejsca czy też kultura grupowa<sup>9</sup> zawiera w sobie zarówno heterogeniczność, jak i homogeniczność kulturową wyraźnie odnoszącą się do zewnętrznego obrazu zbiorowości jako całości oraz wewnętrznych cech kulturowych grup konstruujących społeczność pogranicza. „Zakorzenie” w różnorodnym środowisku społecznym i wypracowanie wspólnych znaczeń, wspólnych wartości, które wynikają ze zobiektywizowanego, ponadindywidualnego i względnie trwałego systemu wytworów materialnych i symbolicznych<sup>10</sup>, wyznacza zachowania jednostki, a jeżeli są one w miarę regularne i przez nią oraz grupę uświadamiane, to ich interioryzacja przejawia się w tendencjach, postawach, dyspozycjach uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków<sup>11</sup>. Mówimy zatem o praktykach społecznych przebiegających w konkretnym miejscu. Praktyka społeczna w ujęciu Pierre’a Bourdieu jest czymś więcej niż reprodukowaniem „gramatyki działania” leżącej u jej podłoża<sup>12</sup>. Świat to nie tylko bierne poznanie, ale czynne praktyki, aczkolwiek zakorzenione w obiektywnych relacjach rządzących różnymi sferami działania aktorów. Praktyki społeczne łączą się permanentnie z miejscem, z ludźmi i ich swoistymi sposobami życia, a zatem z kulturą miejsca. Praktyki społeczne konstruują społeczny charakter miejsca, a ich sens i znaczenie wynikają z kultury miejsca stanowiącej płaszczyznę komunikacji społecznej<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 125.

<sup>9</sup> Kultura grupowa to kultura wytworzona przez grupy społeczne, np. wspólnoty lokalne; P. Sztompka, *Socjologia, Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 234.

<sup>10</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 19.

<sup>11</sup> W taki sposób Pierre Bourdieu definiuje pojęcie habitusu, wyróżniając habitus pierwotny i wtórny; szerzej: P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 503–508.

<sup>13</sup> Zbliżone do Durheimowskiej koncepcji przestrzeni są poglądy Christopera Tilleya, który uznaje, że przestrzeń jest społecznie konstytuowana, a jej charakter określają praktyki społeczne; por. C. Tilley, *A Phenomenology of Landscape: Palces, Patos and Monuments*, Oxford 1994, s. 20; <http://pl.scribd.com/doc/80429263/A-Phenomonology-of-Landscapes-Place-Paths-and-Monuments-Christopher-Tilley> (dostęp: 23.07.2014).

## Subiektywny opis rzeczywistości społecznej i rola postaci znaczących

Zróznicowanie kulturowe regionu pogranicza jest ukonstytuowane historycznie. Dzieje losów poszczególnych grup narodowych i wyznaniowych oraz polityka i współczesne ruchy migracyjne zadecydowały o teraźniejszym społeczno-kulturowym kształcie społeczności lokalnych tego obszaru<sup>14</sup>. Zaprezentowany opis wielokulturowości społeczności lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski i relacji społecznych w ich obrębie został oparty na subiektywnym postrzeganiu miejsca przez osoby działające w określonych środowiskach lokalnych. Uwzględnienie znaczenia subiektywności opisu wynika, po pierwsze, z przyjęcia założenia, że „jedną z konotacji pojęcia «obiektywny» stanowi to, że wiedza, do której się odnosimy, musi być, przynajmniej potencjalnie, intersubiektywna czy interpersonalna. Mówimy «potencjalnie» (...) bo jeśli to, co ktoś przeżywa, nie może być przynajmniej potencjalnie intersubiektywne, (...) musi pozostawać personalne czy subiektywne”<sup>15</sup>. Po drugie, wynika z założeń paradygmatu symbolicznego interakcjonizmu George’a Herberta Meada i Charlesa Hortona Cooleya, podkreślającego znaczenie aktora społecznego, którego „działanie należy postrzegać, tak jak postrzega je aktor, stwierdzić jego znaczenie ze względu na znaczenie, jakie ma ono dla aktora”<sup>16</sup>. Przyjęcie tych założeń w moich badaniach jest znaczące w dwojaki sposób. Z jednej strony odwołuje się do uwzględnionego przeze mnie indywidualnego oglądu rzeczywistości członków społeczności lokalnej, z drugiej zaś mój projekt badawczy wpisuje się w badania kontekstów wychowania w perspektywie pedagogicznej<sup>17</sup>.

Założenie Alasdaira MacIntyre’a, że życie indywidualne i społeczne posiada strukturę opowieści (narracji), a w niej jedne postaci są bardziej znaczące od innych<sup>18</sup>, oznacza konieczność uwzględnienia wątku funkcjonujących

<sup>14</sup> Spis Powszechny 2011; [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/bialystok/ASSETS\\_2012\\_nsp\\_2011\\_raport\\_z\\_wynikow\\_wpodl.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/bialystok/ASSETS_2012_nsp_2011_raport_z_wynikow_wpodl.pdf) (dostęp: 15.07.2014).

<sup>15</sup> A. Giorgi, *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 151.

<sup>16</sup> H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli George’a Herberta Meada*, w: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, s. 81.

<sup>17</sup> D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 43.

<sup>18</sup> Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996.



współcześnie w środowisku lokalnym osób znaczących. Najbardziej znaczące postaci to te, z którymi zmuszeni jesteśmy nieustannie się porównywać i wobec których wciąż się określamy. MacIntyre stwierdza: „W przypadku postaci dochodzi do swoistego zlania się roli i osobowości; możliwości działania postaci są definiowane w sposób bardziej konkretny. Jedną z najważniejszych różnic pomiędzy kulturami jest to, do jakiego stopnia występujące w nich role są postaciami, o specyfice każdej kultury stanowią zaś w głównej mierze cechy typowe dla występujących w niej postaci”<sup>19</sup>. Postaci zatem stają się zarówno wzorami moralnymi, jak również moralnymi reprezentantami swojej kultury i społeczności. Są wzorami w tym znaczeniu, że oferują członkom swojego środowiska lokalnego pewne ideały, dzięki którym pozostali mogą zrozumieć samych siebie. Generuje to naśladownictwo postaw i zachowań, a zatem w naturalny sposób postaci znaczące stają się podmiotem wyznaczającym charakter społeczny miejsca.

Sposób społecznego istnienia odwołujący się do szczególnej roli postaci, jak również uwzględnienie założeń, że człowiek stwarza środowisko własne, środowisko kultury, wyznacza normy i dyrektywy życia, a oczekiwane społeczeństwo ma charakter bardziej wspólnotowy niż organizacyjny<sup>20</sup>, wskazały na konieczność poszukiwania postaci, osób znaczących w środowisku lokalnym. Kryteria doboru rozmówców w wywiadach wynikały z potrzeby uwzględnienia reprezentacji osób funkcjonujących na co dzień w społecznościach lokalnych kulturowo jednorodnych i zróżnicowanych oraz osób znaczących i aktywnych (w różnych sferach społeczno-kulturowych, np. działacz lokalny, proboszcz parafii, członek rady gminy itp.) w społeczności lokalnej. Moimi rozmówcami były zatem osoby, które podejmują działania w swoich środowiskach lokalnych – w większości przypadków aktywne od kilkunastu lat – a ich działania są związane z podtrzymywaniem tradycji kulturowych miejsca – kreowaniem wspólnoty skupionej wokół wartości kulturowych, ale też z rozwojem społeczno-kulturowym miejsca – w zróżnicowanym wieku (od 26 do 76 lat), o zróżnicowanej płci (trzy kobiety i siedmiu mężczyzn), o zróżnicowanych profesjach i rolach społecznych (nauczyciele, radni, animatorzy kultury, księża, sołtys wsi), inicjatorzy utworzenia stowarzyszeń lokalnych.

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 68.

<sup>20</sup> Tamże, s. 754–755.

## **Wspólnoty lokalne pogranicza w narracji osób działających**

Większość moich rozmówców w wypowiedziach podkreśla wielokulturowy charakter krajobrazu ich miejscowości:

*Podlasie jest pod tym względem fenomenem, promowanie jego wielokulturowości bardzo mnie cieszy. To wielka szansa na rozwój regionu i poszczególnych społeczności. Chociażby sami Białorusini przestają się wstydzić swojej białoruskości, a Polacy dostrzegają w nas partnerów w działaniach na rzecz środowiska. Co jest bardzo spójne z moimi poglądami.*

Moi rozmówcy podkreślają zarówno przeszły, jak współczesny kontekst zróżnicowania kulturowego ich miejsc:

*Spółeczność ta była zawsze zróżnicowana (...) dominują katolicy, jednak sporo jest osób mniejszości muzułmańskiej, trochę prawosławnych. (...) W Suchowoli jako jedynej miejscowości na terenie województwa podlaskiego w szkole prowadzi się naukę islamu – w ramach religii. W Chodorówce mieszka obecny mufti tatarski, przewodniczący muzułmańskiej gminy wyznaniowej. Niedaleko szkoły stoi budynek, który wymaga gruntownego remontu. Budynek ten to dawna bożnica żydowska. W Suchowoli była też drewniana synagoga, ale niestety nie zachowała się.*

Mimo zróżnicowania kulturowego środowisk lokalnych moich rozmówców większość podkreśla ich wspólnotowy charakter:

*Ja też cały czas staram się Bielsk postrzegać jako całość, tzn. w moim odczuciu w Bielsku nie można rozgraniczać potrzeb społeczności na społeczność białoruską, prawosławną i katolicką, bo to z góry jest skazane na niepowodzenie, będzie rodzić tylko antagonizmy społeczne, a społeczność białoruską i tak skaże na niższą pozycję, bo jest społecznością mniejszościową. Staram się promować model kulturowości Bielska, nie chcę mówić o wielokulturowości, bo w moim odczuciu jest to jeden konglomerat kulturowy, trudno tu rozgraniczyć kulturę białoruską i polską czy też prawosławną i katolicką. Chociażby przykład to rodziny mieszane... W moim odczuciu to po prostu kultura lokalna. Ja będę bardzo zadowolony, kiedy doczekam się takiego momentu, kiedy społeczność polska Bielska powie: słuchajcie, kultura białoruska jest też naszą kulturą. Tak jak ja mówię, że polska kultura jest też moją kulturą, bo jest, bo na co dzień się w niej obracam i ona też tworzy*

*moją tożsamość, moją osobowość. To bardzo pięknie by było, gdyby społeczność polska Bielska dostrzegła, że kultura białoruska tworzyła również ich kulturę. I to dla mnie jako radnego główne wyzwanie, w tą stronę chcę iść i taki rodzaj wzajemnych relacji promować. (...)*

*Sejny to Sejny... Zawsze takie były i nie trzeba tego dodatkowo akcentować. Wszyscy to wiedzą, to nasze Sejny. Sejny to jak kamień złożony z wielu minerałów. Filmuję w domu litewskim i to, co dzieje się w litewskim domu kultury... ale zawsze traktuję to jako całościowy obraz Sejn, chodzę na przedstawienia litewskie... niewiele rozumiem, bo są po litewsku... ale przecież to jest całość... to są Sejny. Wiem, że w Sejnach nie wszyscy tak myślą... ja też czasami mam w głowie ten podział... ale to jest tak naturalne, że w Sejnach są Polacy i Litwini jak to, że ludzie są wysocy i niscy.*

Środowiska lokalne, miejsca życia moich respondentów jawią się w ich słowach jako swoista wspólnota lokalna – wspólnota uzgodnienia. To uzgodnienie dotyczy wzajemnego uznawania zarówno obecności odmienności kulturowej w przestrzeni lokalnej, jak też uznawania i podkreślania wartości kulturowych swojej i innych grup kulturowych. Mieszkańcy tych wspólnot przez długi okres wspólnego funkcjonowania wypracowali normy, zasady i reguły współżycia, których podstawą jest uznanie i szacunek. Ignacy Karpowicz, pisarz pochodzący z Podlasia, w swojej najnowszej książce *Sońka* napisał: „na Podlasiu, zwłaszcza tym wiejskim i małomiasteczkowym, istniały obok siebie dwie rzeczywistości językowe: polska i białoruska. Trwały osobno, strzegąc swojej odrębności, lecz równocześnie były dla siebie doskonale zrozumiałe”<sup>21</sup>. Podobny pogląd odnajdujemy w wypowiedzi Krzysztofa Czyżewskiego, założyciela sejneńskiej Fundacji Pogranicze, laureata nagrody Dana Davida. Jako człowiek obcy, który pojawił się w Sejnach kilkanaście lat temu, Czyżewski podkreśla: „nauczyłem się mądrości ludzi pogranicza, którzy nie śpieszą się z oceną, mają pewien rodzaj empatii (...). I ludzie pogranicza tego nas cierpliwie uczyli. Im też było z nami trudno. Ale znaleźliśmy wspólne punkty. Pojęliśmy, że drugi człowiek może, ma prawo pewne kwestie rozumieć inaczej. Tego, czego dowiedzieliśmy się na miejscu, nie można nauczyć się na żadnym uniwersytecie”<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> I. Karpowicz, *Sońka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014, s. 8.

<sup>22</sup> Z wywiadu z Krzysztofem Czyżewskim przeprowadzonego przez Monikę Żmijewską, *Doceniony za przeszłość*, „Gazeta Wyborcza Białystok” nr 36.8068, z 13.02.2014.

Obraz wspólnot lokalnych pogranicza, jaki rysuje się w kontekście cytowanych wypowiedzi, implikuje ujmowanie ich w kategorii specyficznego systemu. System w świetle teorii systemów Ludwiga von Bertalanffy'ego oznacza pewien złożony, stanowiący spójną całość przedmiot. Nie jest on sumą tworzących go elementów, ale nową jakością<sup>23</sup>. Tak ujmowany system cechuje się dynamizmem, zróżnicowaniem, strukturą, organizacją, zdolnością do utrzymywania stałości oraz zdolnością do rozwoju.

Relacje i interakcje społeczne w ujęciu Georga Simmla wiążą jednostki ze sobą i w interakcjach tych „odnajdujemy wzajemne oddziaływania elementów, które są przyczyną trwałości i elastyczności, kolorytu i wartości wyrazistego, a zarazem zagadkowego życia społecznego”<sup>24</sup>. Zatem istotnym elementem opisu wspólnot lokalnych i specyfiki ich społecznego funkcjonowania stają się relacje i interakcje społeczne, których przebieg wyznacza istniejący kapitał społeczno-kulturowy miejsca. Szczególny charakter i szczególne znaczenie mają relacje społeczne między członkami odmiennych grup narodowych w przestrzeni lokalnej.

*Współcześnie trudno mówić o zaburzonych relacjach wśród mieszkańców ze względu na pochodzenie narodowe czy wyznaniowe. W starszym pokoleniu wyraźniej widać granice, wśród młodzieży czy też osób z mojego pokolenia (35–40 lat) to w naszych relacjach nie ma to żadnego znaczenia. Ja nigdy nie usłyszałem „ty Białorusinie” w takim negatywnym kontekście czy też odwrotnie, „ty Polaku, katoliku”. W ogóle nie ma dyskursu społecznego w tej przestrzeni, no i bardzo dobrze...*

W wypowiedzi mieszkańca Bielska Podlaskiego nie odnajdujemy wskazań do interpretacji zaburzonych relacji pomiędzy zamieszkującymi wspólne terytorium grupami narodowymi polską i białoruską. Taki obraz relacji jest efektem historycznego uwarunkowania pozycji obu narodów. Jak podkreśla Andrzej Sadowski, „pogranicze polsko-białoruskie wydaje się spokojne i bezkonfliktowe. Wyrażane są nawet opinie, że na pograniczu polsko-białoruskim

<sup>23</sup> Por. L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa 1984; T. Bajkowski, *Systemowa diagnoza rodziny jako wymóg współczesności*, w: W. Danilewicz, M. Sobecki, T. Sosnowski (red.), *Środowisko – zasoby – profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.

<sup>24</sup> G. Simmel, *Socjologia*, PWN, Warszawa 1975, s. 12.

ukszałtowały się pozytywne formy międzyetnicznego współżycia<sup>25</sup>. Autor dostrzega, że Białorusini zamieszkujący terytorium Polski reprezentują kulturę podporządkowaną i jednocześnie czynią zabiegi „o jej partnerskie miejsce w kulturze narodowej państwa polskiego”<sup>26</sup>. Nie we wszystkich jednak społecznościach lokalnych dostrzeżemy obraz właściwych relacji między przedstawicielami różnych grup narodowych.

*Relacje polsko-litewskie w Sejnach to złożony problem. Litwini bardzo dbają o swoje dziedzictwo kulturowe. Mają wiele organizacji, stowarzyszeń, które się tym zajmują, mają kilkanaście zespołów pieśni i tańca... od maluchów po osoby starsze. Polacy trochę słabiej wypadają na tym tle, jest Pogranicze i może kilka działań dodatkowych, nie są tak zgrani jak mniejszość litewska. Nie ma wspólnych imprez polsko-litewskich. Każda z tych grup próbuje robić swoje. Oczywiście, jeżeli poprosi się o udział, to obie grupy wtedy współpracują. Nie ma w Sejnach ani takiego stowarzyszenia, ani instytucji, która by te obie grupy łączyła. Nasze Stowarzyszenie próbuje to robić. (...) Wydaje mi się, że ta, może niezbyt wielka, przepaść między Polakami i Litwinami wynika z zaszłości historycznych... Ale też wydaje mi się, że ludzie często nie mają świadomości, brakuje też wzajemnego poznania... Chociażby gdyby Polacy poszli na litewski koncert, a Litwini na polski... Przecież to nic nie kosztuje... Wydaje mi się, że to wynosi się z domu... Widać to było, gdy pracowałam z dziećmi... Część z nich twierdziła, że nie lubi Litwinów... Zapytałam dlaczego... Ja jestem też w połowie Litwinką. Dzieci odpowiedziały... nie znamy ich... Trudno w to uwierzyć... Myślę, że Litwini też są zamknięci... Znam takich, którzy są otwarci na polską kulturę, ale są i tacy którzy nie są.*

Relacje polsko-litewskie – ich współczesny obraz w przestrzeni lokalnej – są przynajmniej po części konsekwencją przeszłości. Warto w tym miejscu przypomnieć spór o Wileńszczyznę, lokalny konflikt w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Zatarg między państwami powstał na tle przynależności Wilna<sup>27</sup>. Jednocześnie należy podkreślić, że współczesne kontakty

<sup>25</sup> A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 9–10.

<sup>26</sup> Tamże, s. 239.

<sup>27</sup> Wzajemne relacje polsko-litewskie nie zawsze w przeszłości miały charakter konfliktowy, w wielu okresach historycznych Polska i Litwa stanowiły wspólny organizm państwowy, szerzej: por. W.K. Roman, J. Marszałek- Kawy (red.), *Stosunki polsko-litewskie wczoraj i dziś. Kultura, historia, polityka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009;

międzypaństwowe nie są najlepsze. Pojawiające się wśród obywateli Polski i Litwy spory o miejsce mniejszości narodowej nie wpływają pozytywnie również na tak specyficzną społeczność, jaką są Sejny.

Zaprezentowane wypowiedzi respondentów wymagają pewnego podsumowania, które w moim przekonaniu oddaje istotę znaczenia ich interpretacji wspólnot lokalnych z perspektywy członka wspólnoty. Przedstawione wypowiedzi respondentów podkreślają:

- historycznie, tradycyjnie ukształtowany obraz zróżnicowania kulturowego ich środowisk lokalnych;
- współczesny, również zróżnicowany ich obraz;
- zróżnicowanie kulturowe środowiska lokalnego jako wartość;
- wskazują uwarunkowania współczesnych relacji społecznych w kontekście przeszłości historycznej miejsca;
- podkreślają znaczenie wzajemnego poznania w relacjach i interakcjach społecznych.

Wspólnota lokalna interpretowana z perspektywy miejsca ze szczególnym uwzględnieniem jego zróżnicowanego charakteru kulturowego nie jest monolitem ani kulturowym, ani wyznaniowym. Funkcjonujące obok siebie wspólnoty kulturowe, narodowe i wyznaniowe konstruują specyficzny obraz miejsca jako wspólnoty uzgodnienia i charakterystyczny jej system wewnętrzny. Ten przyjęty i akceptowany stan rzeczy prowokuje mieszkańców do zachowań służących minimalizacji wpływów zewnętrznych, a więc służy ochronie członków grupy przed destabilizacją istniejącej struktury wewnętrznej. Zachowanie równowagi wewnętrznej wymaga działania wszystkich członków i wszystkich grup wspólnoty uzgodnienia.

## Bibliografia

Bertalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.

---

W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Świat Książki, Warszawa 2003; M. Derwich (red.), *Polska XX wieku (1914–2005)*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004.

- Blumer H., *Implikacje socjologiczne myśli Georga Herberta Meada*, w: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975.
- Bourdieu P., *Struktury, habitus, praktyki*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia*, Kraków 2005.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006.
- Burszta W., *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości, Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1997.
- Derwich M., *Polska XX wieku (1914–2005)*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, PWN, Warszawa 1968.
- Giorgi A., *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Platan, Kraków 1996.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, PWN, Warszawa 1996.
- Rewers E., *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Roman W.K., Marszałek-Kawy J. (red), *Stosunki polsko-litewskie wczoraj i dziś. Kultura, historia, polityka*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2009.
- Roszkowski W., *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Świat Książki, Warszawa 2003.
- Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Simmel G., *Socjologia*, PWN, Warszawa 1975.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1979.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004.
- Tilley C., *A Phenology of Landscape: Palces, Patos and Monuments*, Oxford 1994.

JOANNA SACHARCZUK

## **1.2. Kwestie społeczne wynikające z wielokulturowości z uwzględnieniem sytuacji Białegostoku**

### **Wprowadzenie**

Wielokulturowości nie da się uniknąć, jest ona obecna w każdym miejscu współczesnego świata. Można przyrównać ją do patchworka, na którym kultury współlistnieją ze sobą i wpływają na siebie wzajemnie, tworząc wspólnie niepowtarzalny wzór. Granice między kulturami nie ulegają zatarciu tak jak tożsamość poszczególnych elementów tworzących barwny patchwork. Wielokulturowość w nowoczesnych społecznościach rozumiana jest jako zjawisko wychodzące poza pluralizm kulturowy, dążące do stworzenia takiej przestrzeni publicznej, która stanowiłaby odzwierciedlenie różnych społeczności – nie jako oddzielnych grup, które się zaledwie toleruje, ale jako grup posiadających potencjał wzbogacania kultury dominującej, takich, które zachowują własną tożsamość i tworzą nowe<sup>1</sup>. Poszukiwanie tożsamości odbywa się równoległe z intensywnymi procesami globalizacji, co niekiedy znajduje wyraz w napiętej sytuacji społeczno-politycznej krajów współczesnej Europy i świata, w aktach przemocy na tle nacjonalistycznym czy religijnym. Wielokulturowość w kategoriach makrospołecznych łączy z problemami związanymi z silnymi konfliktami politycznymi, ekonomicznymi, narodowościowymi,

---

<sup>1</sup> Por. J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Willa Decius, Kraków 2003, s. 72.



z przemianami społeczno-ekonomicznego rozwoju Polski, wynikającymi między innymi z intensywnie postępujących procesów urbanizacji i migracji.

W rozważaniach podjętych w przedstawionym tekście przydatne jest rozróżnienie, jakiego dokonał Jerzy Nikitorowicz, wskazując, że wielokulturowość zakłada istnienie granic pomiędzy kulturami: „łączy się z podziałem, reakcją na odmienność, często z obszarem obcym, zakazanym, niebezpiecznym, niezrozumiałym, dalekim, ale też z wygnaniem, odrzuceniem, stygmatem, marginalizacją, wykluczeniem, nacjonalizmem itd.”<sup>2</sup> To oznacza, że doświadczanie wielokulturowości nie zawsze wiąże się z pokojowym życiem obok, nie musi również oznaczać współtworzenia ani przeszłości, ani przyszłości nawet w kontaktach z sąsiadami. Natomiast stan nazywany międzykulturowością odnosi się do sytuacji, w której członkowie różnych kultur żyjących na jednym terytorium podejmują odpowiedzialność za współistnienie, za pamięć o wspólnej przeszłości i działania na rzecz przyszłości. Przyjęcie perspektywy międzykulturowości umożliwia samopoznanie i otwarcie na komunikację z innymi ludźmi. Międzykulturowość łączy się z pojęciem pogranicza jako szczególnej czasoprzestrzeni, w której obecne są: „interakcje, wzajemne zainteresowanie, tolerancja, uznanie, jest obszarem przenikania i zapożyczania, i jednocześnie obrony i zabezpieczania własnych – rdzennych – wartości, obszarem płodnym do odkrywania i negocjowania, do dialogu i kompromisu, ale też z zakorzenieniem i bliskością, patriotyzmem”<sup>3</sup>.

Propozycje rozwiązywania problemów wynikających z narastającej wielokulturowości współczesnych społeczeństw – między innymi problemów migracji, zmian w systemie wartości, pojawiających się dylematów identyfikacyjnych – próbuje wypracować edukacja międzykulturowa, której cele koncentrują się na postawach wobec własnej kultury, co sprzyja ciekawości poznawczej i otwarciu na odmienne kultury. Do celów edukacji międzykulturowej w wielokulturowej rzeczywistości zaliczamy także budowanie własnej wielowymiarowej tożsamości i w rezultacie kształtowanie kompetencji do komunikacji w postaci wiedzy i umiejętności<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region – tożsamość – edukacja*, Trans Humana, Białystok 2005, s. 19.

<sup>3</sup> Tamże, s. 19.

<sup>4</sup> M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 35.

## **Mniejszości narodowe we współczesnej Polsce z uwzględnieniem struktury społecznej Białegostoku**

W państwach nowoczesnych, jak pisze Antonina Kłoskowska, ważną odmianę zbiorowości o kulturze cząstkowej stanowią mniejszości narodowe, które różnią się wieloma cechami od zbiorowości o kulturze dominującej<sup>5</sup>. Grupy mniejszościowe zamieszkują zwykle obszary przygraniczne i zachowują związki z państwem lub krajem pochodzenia. Pojęcie „mniejszości narodowe” pojawiło się w XIX wieku wraz z kształtowaniem się państw narodowych. O mniejszościach narodowych zaczęto mówić, gdy zaczęły zanikać podziały stanowe, powstawać współczesne narody i wzrastać świadomość narodowa. Mniejszość narodowa jest oderwana od macierzystej zbiorowości na skutek niezależnych od jej woli okoliczności zewnętrznych. Podstawowym warunkiem funkcjonowania mniejszości narodowej jest świadomość narodowa<sup>6</sup>.

Od zakończenia drugiej wojny światowej do lat osiemdziesiątych XX wieku Białystok, podobnie jak inne miasta polskie, nieodwołalnie zmienił swoją strukturę. Z przedwojennej wielokulturowej społeczności białostoczan zupełnie zniknęli żydowscy mieszkańcy. Parafrazując słowa Andrzeja Sadowskiego, można powiedzieć, że Białystok stał się miastem polskim, które dzięki migracjom ze wsi do miasta powiększał potencjał ludności prawosławnej, ludności bez ukształtowanej świadomości przynależności narodowej, rzadko określającej siebie mianem Białorusinów, częściej asymilującej się z większością polską<sup>7</sup>.

Po 1989 roku powoli następował w Białymstoku wzrost znaczenia grup etnicznych i narodowych, miasto sukcesywnie otwierało się na zróżnicowanie kulturowe. Białystok powoli zmieniał swój wizerunek – z miasta o dążeniach do homogenicznej kultury zamieniał się w miasto o pluralistycznej strukturze. W jego życiu coraz wyraźniej akcentowały swoją obecność kolejne mniejszości: białoruska, litewska, ukraińska, rosyjska oraz romska.

<sup>5</sup> Por. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005, s. 21.

<sup>6</sup> Por. *Mniejszości narodowe w Polsce. Ogólna charakterystyka*, w: *Mniejszości narodowe w Polsce. Informator*, 1994, s. 5–30; zob. również: Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005 nr 17, poz. 141 ze zm.).

<sup>7</sup> Por. A. Sadowski, *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2006, s. 160–161.

W przeciwieństwie do Drugiej Rzeczypospolitej współczesna Polska nie jest państwem wielonarodowym. Wskazują na to wyniki uzyskane w spisie ludności z 2011 roku, zgodnie z którymi wśród mieszkańców Polski dominuje ludność o jednorodnej polskiej tożsamości narodowej, obejmująca 36 522 tys., co stanowi 94,8% ludności kraju<sup>8</sup>. Niemniej, kiedy w pozostałych pięciu procentach obywateli Rzeczypospolitej Polskiej zobaczymy tysiące osób deklarujących przynależność etniczno-narodową inną niż polska, ujrzymy wyraźnie zadania, którym musi sprostać między innymi edukacja międzykulturowa. Na podstawie wyników Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku można wskazać, że wśród mieszkańców województwa podlaskiego podobnie jak w całym państwie dominuje ludność o jednorodnej polskiej tożsamości narodowej. Wyłącznie niepolską przynależność narodową lub etniczną zadeklarowało 2,8% badanych, w tym najczęściej wskazywanymi identyfikacjami były narodowości: białoruska, litewska i ukraińska

Wart zauważenia jest fakt, że po raz pierwszy w historii polskich spisów powszechnych w roku 2011 umożliwiono mieszkańcom Polski wyrażanie złożonych tożsamości narodowo-etnicznych, co przyczyniło się do uzyskania ponad dwustu różnorodnych rodzajów identyfikacji. Wyróżniono deklaracje przynależności do grup narodowych i etnicznych, etno-regionalnych, regionalnych oraz lokalnych. Wyróżnienie tylu rodzajów identyfikacji w ramach jednego kraju świadczy o stanie społeczeństwa, który w literaturze nazywany jest wielokulturowością.

W prezentowanym tekście wielokulturowość rozpatrywana jest jako stan społeczno-polityczny współczesnego świata. Pojęcie to odnoszone jest do społeczeństwa, w którego skład wchodzi dawne i tworzące się obecnie mniejszości: etniczne, narodowe, religijne, oraz liczne grupy społeczne związane ze statusem osoby niepełnosprawnej, orientacją seksualną itp. Na wielokulturowość państwa polskiego składają się wspólnoty autochtoniczne, czyli historyczne mniejszości etniczne, narodowe, religijne itd., oraz nowi przybysze – emigranci i uchodźcy.

---

<sup>8</sup> Por. *Przynależność narodowo-etniczna ludności – wyniki spisu ludności i mieszkań 2011*; [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_13882\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_13882_PLK_HTML.htm) (dostęp: 31.05.2014).

## Wyzwania społeczne wynikające z wielokulturowości z uwzględnieniem sytuacji Białegostoku

Do 1989 roku Polska była krajem w znacznej mierze wysyłającym swoich obywateli, krajem, z którego wywodzili się azylanci. Po 1989 roku zmieniła się polityka migracyjna państwa, zaczęły się pojawiać „nowe” grupy kulturowe. Wśród znaczących mniejszości, które osiedliły się w Polsce stosunkowo niedawno, należy wymienić Greków, którzy na tereny Rzeczypospolitej Polskiej przybyli w wyniku tragicznie zakończonej wojny domowej prowadzonej w latach 1946–1949<sup>9</sup>. Wspomnieć także trzeba o Wietnamczykach, którzy przyjechali do Polski po drugiej wojnie światowej<sup>10</sup>.

Obecnie największą grupą cudzoziemców są Czeczeni – stanowią około 90% osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy Polsce<sup>11</sup>. Wraz z rozpoczęciem wojny rosyjsko-czeczeńskiej w grudniu 1994 roku do Polski przybyli pierwsi uciekinierzy. Nasilona migracja Czeczenów nastąpiła w 2000 roku na skutek kolejnej wojny czeczeńsko-rosyjskiej. Liczba osób ubiegających się o azyl znacznie wzrosła. Po zakończeniu procedury o nadanie statusu uchodźcy migranci otrzymują jedną z form ochrony, najczęściej jest nią zgoda na pobyt tolerowany, która pozwala legalnie pracować, nie daje jednak prawa do pobierania zasiłku socjalnego. Do Polski od lat dziesięćdziesiątych przybyli także migranci z Afganistanu, Armenii, Azerbejdżanu, Sri Lanki, Iranu, Iraku, Turcji, Syrii, Gruzji, byłej Jugosławii, kontynentu afrykańskiego i graniczących z Polską republik byłego Związku Radzieckiego<sup>12</sup>. UNHCR szacuje, że w 2011 roku liczba uchodźców na świecie wzrosła

<sup>9</sup> Por. m.in. M. Wojecki, *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce 1948–1975*, Karkonoskie Towarzystwo Naukowe, Jelenia Góra 1989; M. Wojecki, *Przemiany demograficzne społeczności greckiej na Ziemi Lubuskiej w latach 1953–1998*; <http://zakorzenianie.most.org.pl/za6/02.htm> (dostęp: 31.05.2014).

<sup>10</sup> Więcej na temat społeczności Wietnamczyków w Polsce m.in. T. Halik, *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Poznań 2006; G. Szymańska-Matusiewicz, *Niezupełnie bliźniacze społeczności. Wietnamczycy w Polsce i Czechach*; <http://www.polska-azja.pl/2013/04/22/g-szymanska-matusiewicz-niezupelnie-blizniacze-spolecznosci-wietnamczycy-w-polsce-i-czechach/> (dostęp: 31.05.2014).

<sup>11</sup> Por. A. Maciejko, Z. Olszewska, *Preintegracja i integracja Czeczenów w Polsce. Rzeczywistość i Rekomendacje*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 5/2007.

<sup>12</sup> Więcej na ten temat: H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2000, s. 118–136.

o 800 tys. – takiego napływu migrantów nie zauważono od 2000 roku. Z raportu Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców wynika, że rok 2011 był rekordowy pod względem liczby osób zmuszonych do ucieczki z ojczyzny.

Nielegalni podróżnicy, którzy przekroczyli granicę państwa polskiego bez właściwego dokumentu, nakazem sądu są kierowani do strzeżonych ośrodków dla cudzoziemców i aresztu w celu wydalenia. W Polsce funkcjonuje sześć zamkniętych ośrodków dla obcokrajowców: w Białymstoku, Przemyślu, Białej Podlaskiej, Lesznowoli, Krośnie Odrzańskim i Kętrzynie. Zgodnie z prawem trafiają tam na mocy postanowienia sądu cudzoziemcy, którzy zostali zatrzymani przez uprawnione organy za usiłowanie przekroczenia lub przekroczenie granicy państwowej wbrew przepisom. Kierowane są tam również osoby, które uchylają się od wykonania decyzji o wydaleniu, przebywające na terytorium Polski bez wymaganych dokumentów, a także obcokrajowcy, wobec których toczy się procedura o nadanie statusu uchodźcy, a naruszają przepisy Ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Polski<sup>13</sup>.

Wiele osób osadzonych w ośrodkach składa wnioski o nadanie statusu uchodźcy i do czasu ich rozpatrzenia przebywa w zamknięciu. Helsińska Fundacja Praw Człowieka przeanalizowała sytuację strzeżonych ośrodków dla cudzoziemców. Kontrole pojawiły się w odpowiedzi na protesty izolowanych wybuchające od 2012 roku, kiedy to doszło do strajku głodowego w sprzeciwie wobec łamania praw człowieka, izolatom, częstym kontrolom osobistym, a przede wszystkim wobec traktowania nielegalnych obcokrajowców jak przestępców, mimo że nimi nie są. Okazało się, że sytuacja cudzoziemców w Polsce jest na tyle trudna, że pod koniec 2013 roku Komitet Przeciwko Torturom ONZ skrytykował działania rządu polskiego między innymi za brak pomocy prawnej dla osób ubiegających się o status uchodźcy, przeludnienie w ośrodkach i brak procedur rozpoznawania ofiar tortur i handlu ludźmi<sup>14</sup>. Helsińska Fundacja Praw Człowieka oraz Stowarzyszenie

<sup>13</sup> Por. *Fundacja Helsińska: strzeżone ośrodki dla cudzoziemców zbyt opresyjne*, „Gazeta Białystok”, 18 grudnia 2012; [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,13072703,Fundacja\\_Helsinska\\_strzezone\\_osrodki\\_dla\\_cudzoziemcow.html](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,13072703,Fundacja_Helsinska_strzezone_osrodki_dla_cudzoziemcow.html) (dostęp: 31.05.2014).

<sup>14</sup> J. Klimowicz, *Los cudzoziemca: przed sąd za chęć spaceru. W ośrodkach bez zmian*, „Gazeta Białystok”, 7 stycznia 2014; [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,15235274,Los\\_](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,15235274,Los_)

Interwencji Prawnej przedstawiły w 2014 roku raport, według którego w porównaniu z 2012 rokiem w strzeżonych ośrodkach dla cudzoziemców widać zmiany, jednak nadal jest wiele rzeczy, które wymagają poprawy<sup>15</sup>. Pomimo poczynionych przez rząd polski kroków mających zapewnić bezpieczeństwo tejsze grupy między innymi poprzez przyjęcie w 1991 roku Konwencji dotyczącej uchodźców uchwalonej w 1951 roku w Genewie oraz protokołu dotyczącego statusu uchodźców podpisanego w 1967 roku<sup>16</sup>, a także mimo starań frakcji rządzących w powojennej Polsce, które głosiły, że Powszechna Deklaracja Praw Człowieka<sup>17</sup> obowiązuje wszystkich ludzi mieszkających i przebywających w państwie polskim, okazuje się, że w odniesieniu do uchodźców wiele problemów nadal jest nierozwiązanych<sup>18</sup>.

Z ustaleń Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka wynika, że w strzeżonych ośrodkach dla cudzoziemców niezbędne jest zagwarantowanie profesjonalnego tłumacza w każdej wymagającej tego sytuacji, a w szczególności podczas udzielania pomocy medycznej i psychologicznej oraz informowania o sytuacji prawnej. Kolejną pilną kwestią, którą jak najszybciej trzeba się zająć, jest umieszczanie w zamkniętych ośrodkach dzieci. W humanitarnym państwie, za jakie według oficjalnych dokumentów chce uchodzić Polska, zgodnie z duchem Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej niedopuszczalne jest, by dzieci były pozbawione wolności tylko dlatego, że ich rodzice szukają bezpiecznego miejsca na ziemi. Zamknięcie małoletnich w strzeżonych

---

cudzoziemca\_przed\_sad\_za\_chec\_spaceru\_W\_osrodkach.html#ixzz34XQ9QFpD (dostęp: 31.05.2014).

<sup>15</sup> J. Klimowicz, *Wciąż za kratami. Cudzoziemcy w polskich „więzieniach”*, „Gazeta Białystok”, 31 maja 2014; [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,16065768,Wciaz\\_za\\_kratami\\_Cudzoziemcy\\_w\\_polskich\\_wiezieniach.html#ixzz34XPM7VPG](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,16065768,Wciaz_za_kratami_Cudzoziemcy_w_polskich_wiezieniach.html#ixzz34XPM7VPG) (dostęp: 31.05.2014).

<sup>16</sup> Więcej na ten temat: Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie 28.07.1951 r., Konwencja podpisana 02.09.1991 r. przez Prezydenta RP, Dz.U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515 i 517; Protokół dotyczący statusu uchodźców sporządzony w Nowym Jorku 31. 01.1967 r.; zob. również: M. Zdanowicz, *Uchodźcy w Polsce – ustawodawstwo i jego rozwój; Konwencja dotycząca uchodźców z 1951 roku: pytania i odpowiedzi*, „Z Obcej Ziemi” 2001, nr 13, s. 12–13, 19–22.

<sup>17</sup> Podczas trzeciej sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ w Paryżu 10 grudnia 1948 roku uchwalono Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Dokument ten stanowi jedno z największych i najtrwalszych osiągnięć ONZ; [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) (dostęp: 31.05.2014).

<sup>18</sup> Więcej na ten temat piszę w: *Uchodźstwo jako integralna część wielokulturowości, z uwzględnieniem sytuacji dzieci uchodźców*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.

ośrodkach dla cudzoziemców ma negatywny wpływ na ich psychikę, ponadto w tych okolicznościach łamane jest prawo dziecka do edukacji, bo w izolacji obowiązek szkolny nie jest realizowany. Nadal nie prowadzi się systemu identyfikacji ofiar tortur, które powinny otrzymać wsparcie psychologiczne i psychiatryczne, czego areszty dla cudzoziemców wciąż nie zapewniają. Zmianie musi ulec system informowania obcokrajowców o ich sytuacji prawnej. Innym problemem wymagającym rozwiązania jest więzienny wystrój ośrodków, który należy jak najszybciej zmienić na niewłaczającą godności ludzkiej; również zasady widzeń z osadzonymi trzeba złagodzić. Kolejnym wyzwaniem, z którym pilnie trzeba się uporać, jest podnoszenie kompetencji personelu w zakresie znajomości języków obcych i edukacji oraz komunikacji międzykulturowej<sup>19</sup>.

Artykuł 13 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, mówiący o tym, że każdy człowiek ma prawo swobodnego poruszania się i wyboru miejsca zamieszkania w granicach każdego państwa, ma prawo opuścić każdy kraj, włączając w to własny, i powrócić do swej ojczyzny, sześćdziesiąt sześć lat po jej uchwaleniu nadal w Polsce brzmi niewiarygodnie. Swobodnego wyboru miejsca zamieszkania nie mają liczni migranci, o których była mowa wcześniej. Również autochtoniczni mieszkańcy Białegostoku pochodzenia żydowskiego nie posiadają takiej swobody ani prawa powrotu do pierwotnej ojczyzny. Zostali pozbawieni obywatelstwa polskiego wbrew temu, co mówi art. 34, pkt 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, że obywatel polski nie może utracić obywatelstwa polskiego, chyba że sam się go zrzeknie.

Kolejną trudną kwestią obywatelską, z którą należy się uporać, a której rozwiązanie jest możliwe wyłącznie w rezultacie zjednoczenia sił władz miasta, organów porządkowych, w tym policji, prokuratury itp., instytucji edukacji i wychowawczych oraz społeczeństwa, jest rosnąca na marginesach grupa agresorów, inicjatorów ataków na cudzoziemców oraz na miejsca należące do przedstawicieli innych kultur. Zachowania ksenofobiczne są niepokojące, ale bardziej niebezpieczne jest ciche przyzwolenie władz i społeczeństwa na terror stosowany przez dewiantów wobec słabszych, wobec „innych”. Rzeczywistość pokazuje, że zgoda obserwatorów na pojedyncze

---

<sup>19</sup> Więcej na temat zmian postulowanych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka zob. w: J. Klimowicz, *Wciąż za kratami...*, dz. cyt.

zachowania przemocowe, przejawiająca się w postaci przemilczeń, bagatelizowania problemu, odwracania uwagi od dziejącego się tu i teraz zła, obarczania ofiar winą za to, co uczynili im sprawcy, prowadzi do eskalacji zachowań agresywnych.

Przykładem problemów wynikających z agresywnego zachowania wobec obcokrajowców są zdarzenia, do których dochodziło w ostatnich latach w Białymstoku, kiedy to grupy lokalnych ksenofobów za pomocą przemocy oraz języka dyskryminacji dawały kulturowo innym odczuć, że w „ich” mieście obcy nie są mile widziani. Atakowani byli nie tylko nowi przybysze, lecz również autochtoniczni białostoczanie, w szczególności pochodzenia żydowskiego, wobec których, mimo ich fizycznej nieobecności w mieście, stosowana była agresja w postaci malowanych na murach swastyk oraz haseł w rodzaju: „Jude Raus”, „Żydzi do gazu” itp. Sprawcy aktów dyskryminacji zapominają, że w większości przypadków oni i ich rodziny od niedawna korzystają z gościny Białegostoku, który przed wojną był miastem polsko-żydowskim. Wśród prawie trzystu tysięcy mieszkańców współczesnego Białegostoku połowę stanowią powojenni migranci z okolicznych wsi i miasteczek<sup>20</sup>. Autochtonicznych białostoczanie nie pozostało wielu – szacuje się, że nieco ponad czterdzieści rodzin.

Upředzenia do osób odmiennych kulturowo eksponowane za pomocą napisów na murach „white power” w 2009 roku przerodziły się w atak na czarnoskórą Szwedkę robiącą zakupy w jednym z białostockich centrów handlowych. Mowa nienawiści<sup>21</sup> obecna w publicznej przestrzeni miasta w postaci napisów, rozmów w autobusie, dyskusji na terenie szkoły w prostej linii prowadzi do zachowań przestępczych. Na szczęście w białostockim środowisku lokalnym nie brakuje osób i grup przeciwstawiających się przemocy

<sup>20</sup> Por. A. Pasko, *Białystok w latach 1944–1956*, w: A. Dobroński (red.), *Historia Białegostoku*, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2012, s. 481–485.

<sup>21</sup> Mowa nienawiści – pojęcie to obejmuje wypowiedzi zarówno ustne, jak i pisemne oraz przedstawienia ikoniczne łączące, oskarżające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów po części przynajmniej od nich niezależnych, takich jak przynależność etniczna i religijna, a także kolor skóry, płeć, preferencje seksualne, kalectwo czy przynależność do „naturalnej” grupy społecznej, takiej jak mieszkańcy pewnego terytorium, reprezentanci określonego zawodu, mówiący określonym językiem itp., więcej w: S. Kowalski, M. Tulli (oprac.), *Mowa nienawiści. Raport 2011 Otwartej Rzeczypospolitej – Stowarzyszenia Przeciwko Antysemityzmowi i Ksenofobii*; <http://or.icm.edu.pl/monitoring3.htm> (dostęp: 31.05.2014).



i dyskryminacji. Za wzór służą działania podjęte przez aktorów z teatru TrzyRzeczce, którzy w 2013 roku przeprowadzili akcję społeczną „Zamałuj zło”, polegającą na zbieraniu od białostoczan informacji o napisach i symbolach ksenofobicznych. Odebrali od mieszkańców miasta około stu zgłoszeń, o których powiadomili policję i prokuraturę.

Eskalacja negatywnych emocji prowadzących do aktów dyskryminacji miała miejsce w 2011 roku. Wówczas w Białymstoku, ale także w innych miejscowościach położonych w województwie podlaskim odnotowano wiele zdarzeń przestępczych wobec osób i miejsc należących do innych kultur. Zbeszczeszczono wówczas miejsca pamięci ofiar bestialskiego mordu sprzed 70 lat w Jedwabnem. Również w tym roku nieznani sprawcy zniszczyli synagogę w Orli i wymalowali w pobliżu synagogi w Krynkach antysemityczne hasła. Nieustaleni wandalowie włamali się do Centrum Kultury Muzułmańskiej w Białymstoku, gdzie zdemolowali parter i podpalili łazienkę. Chuligani skierowali także działania dyskryminujące pod adresem mniejszości litewskiej, niszcząc w 14 miejscowościach w gminie Puńsk tablice oraz pomnik. W centrum Białegostoku w Wielkanoc 2011 roku skini pobili maczetami młodego Ormianina, jego dziewczynę i ich kolegę. Jak często bywa w takich sprawach, atak rozpoczął się od wyzwisk. Zdaniem sądu napaść miała jednoznacznie ksenofobiczny charakter, niemniej sprawca został uniewinniony.

Sceny wandalizmu, agresji, zła odbywają się przy cichym przyzwoleniu ślepej i głuchej publiczności, bezmyślnych gapiów stojących po stronie agresorów, w rzeczywistości społecznych tchórzy. Przykładem jest reakcja białostockiej policji, władz miejskich i prezesów klubu Jagiellonia – a właściwie jej brak – na zachowanie napaśników (ubranych w barwy Jagiellonii) bojkotujących wyzwiskami w 2011 roku marsz jedności zorganizowany przez założycieli Normalnego Białegostoku. Kiedy ponad sto osób szło w ciszy ulicami miasta w akcie protestu wobec wydarzeń mających miejsce w rzeczoną roku, obok szli pseudokibice manifestujący swoim wyglądem identyfikację z białostocką drużyną piłkarską, wykrzykując poniżające i wyszydzające hasła w stylu: „Polska ma być tylko biała”. Policja bezradnie rozkładała ręce, sugerując potencjalnym ofiarom, by schowały się w domach, tłumaczyła, że nie będzie w stanie zapewnić im bezpieczeństwa. Władze natomiast udawały, że niczego nie słyszą i nie rozumieją, podobnie jak szanowni obywatele zasiadający w ogródkach piwnych mijanych po drodze.

W następnych latach odnotowano wiele analogicznych zdarzeń. W 2012 roku anonimowi sprawcy podłożyli ogień pod mieszkanie rodziny czeczeńskiej. Rok później również prezenter pogody Radia Jarz naraził się agresorom zbyt ciemnym kolorem skóry. Rogers Cole-Wilson został zaczepiony przez łysego napastnika, wyzwany od „bambusów”, „czarnuchów”, a następnie uderzony pięścią w twarz. Policja bez trudu ustaliła i zatrzymała podejrzanego o napaść, jak się okazało znanego z antyrasistowskich zachowań białostockiego skinheada. Jednak sąd apelacyjny uchylił wyrok skazujący recydywistę za poniżenie i pobicie na tle rasistowskim pracownika radia z powodu braku, jak argumentował, wystarczających dowodów. Bezradność sądu w tej sprawie wymusza refleksję na temat kondycji urzędów mających stać na straży bezpieczeństwa obywateli. Ponadto bierność wymiaru sprawiedliwości zmusza do protestów tych obywateli, którzy pomimo milczenia władz nie zatracili odwagi i w imię obrony praw każdego człowieka piętnują akty przemocy mające miejsce w Białymstoku.

W 2013 roku podpalone zostało kolejne mieszkanie zamieszkiwane przez rodzinę czeczeńską. Zapowiedzi tego rodzaju przestępstw wcześniej pojawiały się na osiedlowych budynkach w postaci wulgarnych haseł. W tym samym roku grupa piromanów podpałała drzwi tym razem rodziny polskiej, w której córka wyszła za mąż za Hindusa.

Ewa Wysocka, poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego uchodźcy są traktowani jako zło konieczne, które niekoniecznie należy zachęcać do pozostania w kraju, w którym się znaleźli, wymienia wiele czynników o charakterze psychologicznym i kulturowym sprzyjających aktom dyskryminacji i agresji<sup>22</sup>. Pierwszym z nich jest uraza stanowiąca wynik sztywnych schematów poznawczych, stereotypów i uprzedzeń racjonalizujących praktyki dyskryminacyjne społeczności kraju przyjmującego. Źródłem niechęci do cudzoziemców jest także strach przed obcymi i poczucie zagrożenia ze strony uchodźców ze względu na świadome lub nieświadome zagrożenie dla sprawiedliwej alokacji ograniczonych rynkowo dóbr. Kolejnym czynnikiem przyczyniającym się do dyskryminacji jest mechanizm redukcji wewnętrznych problemów przekładających się na niepokoje społeczne. Wiąże

---

<sup>22</sup> Por. E. Wysocka, „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?, w: D. Lalak (red.), *Migracje, uchodźstwo, wielokulturowość*, Warszawa 2007, s. 22–23.

się to z faktem, że uchodźcy stanowią łatwy cel, niejednokrotnie świadomie wykorzystywany w politycznych manipulacjach opinią publiczną do wyładowania nadwyżki niepokojów i lęków współczesnego świata. Z sytuacją dyskryminacji uchodźców mają związek mechanizmy stygmatyzacji i autostygmatyzacji powiązane z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami, funkcjonującymi w społeczeństwie przyjmującym uchodźców. Do zachowań agresywnych przyczynia się również mechanizm „samospelniającego się proroctwa” jako potwierdzenie słuszności naznaczenia.

Wszystkie podpalenia mieszkań w 2013 roku zdarzyły się na trzech białostockich osiedlach: Słoneczny Stok, Zielone Wzgórza i Leśna Dolina. Są to dzielnice, z których najczęściej rekrutują się pseudokibice Jagiellonii oraz członkowie stowarzyszenia Dzieci Białegostoku, które na swojej stronie deklaruje, że jest organizacją: „zrzeszająca kibiców Jagiellonii Białostok, chętnych i gotowych do działania na rzecz dobra naszego klubu, jednocześnie reprezentującą wszystkich fanów i sympatyków Jagiellonii. (...) Ich działania to całkowity wolontariat. (...) członkowie Stowarzyszenia organizują w Białymstoku szereg akcji, których celem jest pomoc osobom potrzebującym, propagowanie patriotyzmu, a także zrzeszanie zarówno Jagiellońskiej Braci, jak i społeczeństwa naszego miasta”<sup>23</sup>. Wolontariusze – jak sami o sobie mówią – ze stowarzyszenia Dzieci Białegostoku posiadają dwa oblicza. Oficjalnie pomagają inwalidom, uczą dzieci w szkołach i biorą udział w patriotycznych uroczystościach, zaś za parawanem prawa promują działalność neonazistów, wspierają przestępców i stadionowych łobuzów. Założyciele Dzieci Białegostoku, stowarzyszenia kibiców Jagiellonii, należą do czołówki podlaskich neonazistów, są widywani z neofaszystami i rasistami. Bawią się przy muzyce sławiącej Adolfa Hitlera w towarzystwie jego zwolenników, po czym wspólnie z nimi stawiają się na uroczystościach państwowych<sup>24</sup>.

Policja do tej pory nie potrafi odnaleźć sprawców podpałek z 2013 roku. Bezradne są także władze Jagiellonii, które nie sprzeciwiają się używaniu

<sup>23</sup> Więcej na ten temat: <http://dzieci-bialeostoku.pl/podstrona/kim-jeste%C5%9Bmy/> (dostęp: 31.05.2014).

<sup>24</sup> Więcej na temat zachowań przestępczych popełnionych przez członków Stowarzyszenia Kibiców Jagiellonii Białostok – Dzieci Białegostoku między innymi w: J. Klimowicz, J. Medek, *Dzieci Białegostoku – moneta o bardzo różnych stronach*; [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,12742331,Dzieci\\_Bialeostoku\\_moneta\\_o\\_bardzo\\_roznych\\_stronach.html](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,12742331,Dzieci_Bialeostoku_moneta_o_bardzo_roznych_stronach.html) (dostęp: 31.05.2014).

przez wandali/pseudokibiców barw przedwojennej białostockiej grupy sportowej. To skutkuje między innymi rozprzestrzeniającą się złą sławą klubu i wycofywaniem się z jego szeregów wiernych do tej pory prawdziwych fanów piłki nożnej.

Bierność władz Białegostoku, policji, prokuratury nie przeraża społeczników, którzy pod szyldem Normalnego Białegostoku w 2013 roku przeprowadzili wiele akcji antydyskryminacyjnych. Między innymi przy współpracy włoskich artystów namalowali antyrasistowski mural na bloku, w którym podpalono mieszkanie polsko-hinduskiej pary. W tym samym roku w duchu idei integracji społecznej wspólnie z osadzonymi w więzieniu przy ulicy Hetmańskiej i uczestnikami warsztatów Galerii Arsenał odnowili plac zabaw w ośrodku dla uchodźców. Do akcji spontanicznie włączyli się Czecczeni, którzy razem z więźniami zbudowali mały kolorowy świat dla swoich dzieci zamkniętych w ośrodku.

Fundacja Klamra zorganizowała ogólnopolską inicjatywę obywatelską, oddolną i otwartą, w efekcie której powstało w Polsce kilka murali poświęconych pamięci Ireny Sendlerowej<sup>25</sup>. Jest to pokojowa akcja budująca ruch ludzi, organizacji i instytucji działających na rzecz wspólnoty społecznej. Do projektu dołączyli również białostoccy aktywiści z Normalnego Białegostoku i członkowie Towarzystwa Przyjaciół Kultury Żydowskiej, którym zależy na budowaniu międzyludzkiej wspólnotowości. W 2014 roku na murze więzienia przy ulicy Hetmańskiej w Białymstoku powstał mural upamiętniający Polkę, która uratowała z getta warszawskiego ponad dwa tysiące żydowskich dzieci; wspólnie z osadzonymi wykonali go uczniowie Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu.

Spółecznicy zmieniają przestrzeń miasta, zmieniają destrukcyjne zachowania w twórcze działania. Jednak pełny sukces jest możliwy wtedy, gdy społecznikom uda się uruchomić potencjał tkwiący w każdym milczącym obserwatorze, gdy pobudzą do działania siły ludzkie tkwiące w środowisku lokalnym.

---

<sup>25</sup> Więcej na ten temat: *Murale Ireny Sendlerowej*; <http://klamra.org/projekty/art/kult/irena-sendlerowa> (dostęp: 31.05.2014).

## Podsumowanie

Wielokulturowość jest to stan społeczeństwa, które nie ma charakteru homogenicznego. Kwestią wymagającą dyskusji w tym obszarze jest określenie problemów społeczeństwa składającego się z wielu grup kulturowych, w którym przybyszów – przedstawicieli innych kultur – ukrywa się za parawanami, upycha w ośrodkach, więzieniach dla uchodźców, gdzie w niegodziwych warunkach egzystują ci, których jedynym przestępstwem jest troska o życie własne i swoich najbliższych. Przybysze opuścili swoje matczyne w poszukiwaniu bezpiecznego miejsca, mając za przewodnika wiarę, że w cywilizowanej Polsce, w miejscu, które zmierzyło się z okrucieństwem drugiej wojny światowej, nie może stać się im krzywda. Tymczasem doświadczają przemocy, nietolerancji, są prześladowani przez agresorów z marginesu społecznego. Ich dramat polega również na tym, że akty dyskryminacji odbywają się przy cichym przyzwoleniu władz, służb porządkowych i mieszkańców miast. Nadzieję budzi fakt, że jest coraz więcej osób, których nie osłabia niemoc rządzących, które mają wystarczająco dużo zapału, by przeciwstawiać się złu, by inspirować środowisko lokalne do podejmowania działań na rzecz pokoju i tworzenia wspólnotowości.

## Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Willa Decius, Kraków 2003.
- Dobroński A. (red.), *Historia Białegostoku*, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2012.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2000.
- Halik T., *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Poznań 2006.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.
- Maciejko A., Olszewska Z., *Preintegracja i integracja Czechenów w Polsce. Rzeczowość i rekomendacje*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 5/2007.

- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Sadowski A., *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2006.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Wojecki M., *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce 1948–1975*, Karkonoskie Towarzystwo Naukowe, Jelenia Góra 1989.
- Wysocka E., „My” i „oni” – *dlaczego tak trudno być razem?*, w: D. Lalak (red.), *Migracje, uchodźstwo, wielokulturowość*, Warszawa 2007.
- Zdanowicz M., *Uchodźcy w Polsce – ustawodawstwo i jego rozwój; Konwencja dotycząca uchodźców z 1951 roku: pytania i odpowiedzi*, „Z Obcej Ziemi” 2001.

### Dokumenty prawne

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005 nr 17, poz. 141 ze zm.)

### Źródła internetowe

- [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,13072703,Fundacja\\_Helsinska\\_strzezone\\_osrodki\\_dla\\_cudzoziemcow.html](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,13072703,Fundacja_Helsinska_strzezone_osrodki_dla_cudzoziemcow.html)
- [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,16065768,Wciaz\\_za\\_kratami\\_Cudzoziemcy\\_w\\_polskich\\_wiezieniach\\_.html#ixzz34XPM7VPG](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,16065768,Wciaz_za_kratami_Cudzoziemcy_w_polskich_wiezieniach_.html#ixzz34XPM7VPG)
- [http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,12742331,Dzieci\\_Bialeostoku\\_mone-ta\\_o\\_bardzo\\_roznych\\_stronach.html](http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,12742331,Dzieci_Bialeostoku_mone-ta_o_bardzo_roznych_stronach.html)
- <http://dzieci-bialeostoku.pl/podstrona/kim-jeste%C5%9Bmy/>
- <http://klamra.org/projekty/art/kult/irena-sendlerowa>
- <http://or.icm.edu.pl/monitoring3.htm>
- <http://www.polska-azja.pl/2013/04/22/g-szymanska-matusiewicz-niezupelnie-bli-znicze-spolcznosci-wietnamczycy-w-polsce-i-czechach/>
- [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_13882\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_13882_PLK_HTML.htm)
- [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf)
- <http://zakorzenianie.most.org.pl/za6/02.htm>

BARBARA MISZKIEL

## 1.3. Nekropolia w Berżnikach jako symbol pamięci społecznej pogranicza polsko-litewskiego

„Pamięć jest tą siłą, która tworzy tożsamość istnień ludzkich zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i zbiorowej. Poprzez pamięć bowiem w psychice osoby tworzy się poniekąd i krystalizuje poczucie tożsamości...”

(św. Jan Paweł II)

### Wprowadzenie

Człowiek przychodzi na świat pod względem cech kulturowych z czystą kartą, na której – w trakcie swojej „ziemskiej wędrówki” – zapisuje kolejne doświadczenia. Na drodze kontaktów z innymi ludźmi, doznań fizycznych i umysłowych kształtuje samego siebie, wyrabia poglądy, przyjmuje wartości, uczy się współdziałania.

Owa socjalizacja jawi się przede wszystkim jako proces nabywania kultury i kompetencji kulturowej – czyli wpajania wzorów zachowań, przekonania o konieczności ich stosowania. Słowem: tworzenia człowieka człowiekiem<sup>1</sup>.

W osobowości człowieka obecne są niejako trzy sfery: indywidualne i niepowtarzalne, uniwersalne i wspólne wszystkim zbiorowościom<sup>2</sup>. Na ich podstawie w toku życia kształtuje się tożsamość. Sięga ona tak daleko jak nasza świadomość i jest swoistą pamięcią naszego czasu. Tego czasu, który przeżyliśmy i zapamiętaliśmy<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> M. Golka, *Socjologia kultury*, t. 5, Scholar, Warszawa 2007, s. 57.

<sup>2</sup> Tamże, s. 105.

<sup>3</sup> M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Scholar, Warszawa 2009, s. 51.

## Czy dobrze schował ten, kto schował w pamięci?

Zdaniem Małgorzaty Malickiej tylko człowiek może odkryć w sobie możliwości, których jeszcze nie zrealizował, możliwości, które na swą realizację dopiero czekają. Może więc odkryć nie tylko to, jaki jest, ale także jaki mógłby być czy jaki chciałby być. Pozwala mu to zrozumieć, że jego ostateczny kształt pozostaje do pewnego stopnia w jego własnym ręku, w jego mocy, że jego tożsamość jest mu nie tylko dana, ale i zadana<sup>4</sup> poprzez przypisanie do konkretnej grupy. Mówimy wtedy o tożsamości społecznej.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że z perspektywy grupy tożsamość jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania siebie poprzez przynależność do różnych grup społecznych. Tożsamość jednych grup może być oparta na religii, wspólnocie dziejów, na wierze w wywodzenie się od tych samych przodków, innych – na posługiwaniu się tym samym językiem, zamieszkiwaniu określonego terytorium, wspólnocie obyczajów i zwyczajów<sup>5</sup>. Z antropologicznego punktu widzenia na tożsamość zbiorową można spojrzeć jako na tożsamość kolektywną, wyrastającą w naturalny sposób z cech członków zbiorowości, które przejawiają się w ich zachowaniach i sposobach myślenia<sup>6</sup>. Takie ujęcie zakłada możliwość wywierania wpływu na kształt tożsamości grupy przez wszystkich jej członków<sup>7</sup>, np. poprzez recepcję treści kulturowych danej społeczności.

Jednym ze środków wpływających na kształtowanie tożsamości społecznej jest pamięć społeczna. Literatura przedmiotu pozwala wyodrębnić kilka jej odmian: pamięć społeczna, pamięć zbiorowa, pamięć historyczna czy też pamięć grupowa. Marian Golka zaznacza, iż z przymiotnikiem „społeczna” kojarzyć się może nie tylko pamięć zbiorowa, lecz także pamięć jednostkowa, odnosząca się do spraw społecznych oraz warunkowana przez czynniki społeczne, natomiast przymiotnik „zbiorowa” czy „grupowa” wskazywać może na bardziej reistyczne traktowanie pamięci jako pewnej postaci bytu zbiorowego<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> M. Malicka, *Ja – to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 156.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 353.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> M. Golka, *Pamięć społeczna...*, dz. cyt., s. 14.



W esencjonalnym ujęciu pamięć społeczną określa się jako społecznie tworzoną, przekształcaną, względnie ujednolicaną i przyjmowaną wiedzę odnoszącą się do przeszłości danej zbiorowości. Komponentami wiedzy są różnorodne treści i funkcje. Ciągłość przekazu zapewniają nośniki kulturowe oraz to, że trafia do świadomości jednostek z różnych źródeł, a jej ujednolicenie następuje za pośrednictwem mechanizmów życia społecznego<sup>9</sup>. Tak pojmowane zjawisko prowadzi w danej grupie do integracji opinii odnoszących się do minionych lat.

Pamięć społeczna pełni następujące funkcje<sup>10</sup>:

- przekazuje wiedzę dotyczącą przeszłości;
- przekazuje kompetencję kulturową (w tym kompetencję komunikacyjną, czyli sposoby rozumienia pewnych 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 swojej, stosunkowo trwałej trajektorii dziejów grupy.

Funkcje te są zazwyczaj realizowane w procesach życia społecznego spon-tanicznie, bywają też jednak świadomie wykorzystywane przez różne siły społeczne, które w ten sposób dopuszczają się **instrumentalizacji pamięci**. W związku z tym niektóre z powyższych funkcji mogą stawać się **dysfunkcjami** – dotyczącymi zarówno zbiorowości noszącej dane treści pamięci, jak i jej sąsiadów czy grup przez nią zdominowanych – co pociąga za sobą różnego rodzaju złe skutki<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 15.

<sup>10</sup> Tamże, s. 17.

<sup>11</sup> Tamże, s. 17.

Rozważając pamięć społeczną w różnych jej aspektach, należy zwrócić uwagę również na to, że przejawy konkretnych pamięci poddawane są także ocenie. Wpływ na ocenę mogą wywierać takie oto kryteria<sup>12</sup>:

- czas trwania pamięci;
- stopień wierności i adekwatności w upamiętnianiu wydarzeń;
- stopień spójności treści pamięci, jej jedno- czy wielowariantowość;
- zakres przestrzenny (czy raczej społeczno-przestrzenny) pamięci, stopień jej ponadlokalności;
- stopień, w jakim dana grupa aktywnie sobie uświadamia tę pamięć;
- **funkcjonalność** lub **dysfunkcjonalność** treści pamięci wobec jej nosicieli (ale także sąsiadów czy innych grup).

Barbara Szacka mianem pamięci zbiorowej określa opowieści o przeszłości i podporządkowuje je trzem sferom<sup>13</sup>:

- sferze historii, profesjonalnej dyscypliny akademickiej, która na podstawie źródeł uznawanych za wiarygodne wedle obowiązujących w niej kryteriów poprawności warsztatowej tworzy narracje o przeszłości; zgadzają się one ze sobą co do opisywanych faktów, lecz różnią się ich interpretacją;
- sferze, którą tworzą opowieści o przeszłości wprowadzane w obieg społeczny przez różne środki przekazu (w tym podręczniki szkolne); zgromadzona przez historyków wiedza jest w nich upraszczana i dość często instrumentalnie wykorzystywana w artykułach publicystycznych, przemówieniach politycznych, powieściach, filmach, serialach historycznych;
- sferze wyobraźni zwykłych ludzi – odruchowo przyjmujemy, że wszystkie treści przekazywane publicznie osadzają się w świadomości odbiorców i sądzimy, że badając je, poznajemy, co myślą inni; tymczasem nic bardziej mylnego; tylko część komunikatów dociera do nich i pozostaje w ich umysłach, reszta jest odrzucana.

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 18.

<sup>13</sup> B. Szacka, *Jak opowiadamy przeszłość?*; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/4542/jak-opowiadamy-przeszlosc> (dostęp: 01.06.2014).

Chociaż pamięć społeczna jest ważna, nie należy jednak przeceniać jej roli. Gorliwe jej podtrzymywanie może mieć negatywne następstwa. Za taki przykład uznać można przetrwały w pamięci mieszkańców pogranicza konflikt polsko-litewski.

### **Tam, gdzie jest rana, blizna zawsze zostanie?**

Ziemia sejneńska położona na pograniczu polsko-litewskim zamieszkiwana jest Polaków i Litwinów. Dzieje regionu, po wytyczeniu granicy litewsko-krzyżackiej w 1422 roku, skrzyżowały się na wieki z Wielkim Księstwem Litewskim, a później – do czasu trzeciego rozbioru Polski – z Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Przyjazne stosunki polsko-litewskie oraz istniejący od wieków związek obu narodów i państw uległy osłabieniu już w pierwszej połowie XIX wieku Drogi Polaków i Litwinów rozeszły na dobre w chwili, gdy oba narody w 1918 roku odzyskały niepodległość.

Źródeł nieporozumień należy doszukiwać się w położeniu geopolitycznym regionu oraz w zaszłościach etniczno-historycznych. Do łatwych nie należały także uwarunkowania społeczno-polityczne. Rzutowały na dążenia społeczności lokalnych oraz działania strony polskiej i litewskiej mające na celu przyłączenie ziemi sejneńsko-suwalskiej do jednego z państw. Pomimo że dyskusje na temat tej kwestii znacznie wykroczyły poza granice obu państw i przeniosły się na arenę międzynarodową – na konferencję pokojową w Paryżu – nie ustabilizowały one antagonistycznych relacji. W sierpniu 1919 roku doszło do otwartego konfliktu zbrojnego, w historiografii określanego mianem powstania sejneńskiego.

Wzajemna niechęć między społecznością polską i litewską oraz antagonistyczne nastroje na ziemi sejneńsko-suwalskiej na przełomie 1919 i 1920 roku uległy dalszemu pogłębieniu. Aby uniknąć starcia zbrojnego, polskie władze wojskowe rozpoczęły pertraktacje z Litwą. Wiodącym tematem rozmów z Litwinami była konieczność przestrzegania przez nich na terenie Sejneńszczyzny linii granicznej między Litwą a Polską, ustalonej przez mocarstwa zachodnie w grudniu 1919 roku<sup>14</sup>. Rokowania te nie przyniosły efektów i zostały

<sup>14</sup> S. Buchowski, *Konflikt polsko-litewski o Ziemię Sejneńsko-Suwalską w latach 1918–1920*, Sejneńskie Towarzystwo Opieki nad Zabytkami, Sejny 2009, s. 119.

przerwane. Dopiero epizod bitwy niemeńskiej, tzw. bój Polaków i Litwinów pod Sejnam i Berżnikami we wrześniu 1920 roku o sporne terytorium, rozstrzygnął roszczenia strony litewskiej<sup>15</sup>.

### **Nekropolia w Berżnikach – czy cisza nie powinna być tam najlepszym pomnikiem?**

Prawdopodobnie każdy z nas wie, że istnieją różne sposoby życia. Wiemy także, że istnieje wiele kultur, a nie jedna, uniwersalna. Nie istnieje też żaden ogólnoludzki sposób, by formować ludzi i ich postępowanie. Zetknięcie się kultur, ich krzyżowanie może prowadzić do sytuacji, gdy pojawiają się wątpliwości i pytania: odczuwamy potrzebę wyjaśnień i zapewnień, co więcej – zaczynamy się ich domagać. Naciskowi na wierność normom, które wpoila nam kultura, towarzyszą więc często próby oceniania norm właściwych innym kulturom. Zarzutom o „nienaturalność” towarzyszy retoryka „czystości” i „skażenia” oraz wezwania, by kultura dbała o swoją niezależność<sup>16</sup>. Przykładów tego typu jest wiele.

Mimo że od konfliktów zbrojnych upłynęło ponad dziewięćdziesiąt lat, pamięć tamtych czasów „ożyła na cmentarzu” w Berżnikach w wyniku upamiętnienia poległych w bitwie niemeńskiej Polaków i Litwinów osobno wzniesionymi pomnikami. W nekropolii dopatrzeć się można wielu miejsc upamiętniających poległych i pomordowanych, swoje rozważania zawęzę jednak do dwóch, moim zdaniem najistotniejszych dla zobrazowania polsko-litewskich relacji.

Pomnik Polaków zlokalizowano centralnie pośród kwater żołnierzy Wojska Polskiego poległych w bitwie niemeńskiej. Na jego froncie widoczne są dwa napisy: „Cześć poległym w boju sejneńskim 22–23 IX 1920” oraz „Wasza ofiara otworzyła wrota do Wiktorii Niemeńskiej”. Zwieńczony jest symbolem krzyża Virtuti Militari, najwyższego polskiego odznaczenia wojskowego. Istotnym elementem widniejącym na pomniku jest również szczyt miecza – miecz koronacyjny królów polskich, symbol dynastii

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 128.

<sup>16</sup> Z. Bauman, T. May, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 191–192.

piastowskiej<sup>17</sup>. Skierowany ostrzem w dół w XX wieku był elementem oznaki Krzyża Narodowego Czynu Zbrojnego<sup>18</sup>. Można powiedzieć, że wymienione symbole są klarownym przekazem dla odbiorców: tutaj czcimy żołnierza, który stanął w obronie Ojczyzny – Polski – i w jej obronie zginął.

W bezpośrednim sąsiedztwie Polaków w głównej alei pierwotnie znajdowały się kwatery wojenne żołnierzy 5 Pułku Piechoty Litewskiej z 22 września 1920 roku, usytuowane tyłem do polskich mogił. Po 2001 roku teren na nowo zagospodarowano, groby odnowiono, oznaczono tasiemką w litewskich barwach narodowych. Cztery z nich zostały spersonalizowane. Usytuowanie natomiast pozostało bez zmian. Frontem do kwater ustawiono kamienną figurę kobiety z pochyloną lekko głową, tulącej do piersi bliżej nieokreślony motyw. U jej stóp widnieje napis w języku litewskim „Litewskim żołnierzom poległym za wolność Ojczyzny w 1920”. Zdaniem Polaków figura kobiety nawiązuje do piety. Daje jednoznaczne przesłanie – „oto Matka Litwa okazująca boleść nad utraconym synem, poległym za wolność Litwy od kuli polskiego żołnierza”.

Polacy wyraźnie zwracają uwagę na napis w języku litewskim oraz na frazę: „poległym za wolność Ojczyzny”. Padają pytania, o jaką ojczyznę chodzi, skoro walki stoczono w granicach państwa polskiego. Dodatkowo, ich zdaniem, należy mieć na uwadze fakt, że Litwa występowała tu jako agresor<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Piastowie to pierwsza historyczna dynastia panująca w Polsce. Terminu „ziemie piastowskie” używa się często jako synonimu ziem rdzennie polskich. Podobne pojęcie piastowskiej idei państwa (państwa polskiego jednolitego etnicznie) pojmowane jest jako przeciwstawne idei jagiellońskiej. Jagiellonowie, dynastia królów wywodząca się od Władysława Jagiełły, panowali m.in. na Litwie i w Polsce (1386–1572).

<sup>18</sup> Współcześnie motyw szczerbca również jest wykorzystywany przez niektóre organizacje odwołujące się do przedwojennych tradycji ruchu narodowego.

<sup>19</sup> Walki stoczono podczas bitwy niemeńskiej w trakcie wojny polsko-bolszewickiej; w owym czasie Litwa deklarowała swoją neutralność, dlatego została uznana za kolaboranta Armii Czerwonej.



Kwatery żołnierzy polskich z pomnikiem upamiętniającym bitwę niemeńską

fot. ze zbiorów Muzeum Ziemi Sejneńskiej



Kwatery żołnierzy litewskich poległych w bitwie niemeńskiej: symboliczne miejsce pochówku

fot. ze zbiorów Muzeum Ziemi Sejneńskiej

Spór trwa. Jego arenę wyznacza Internet oraz lokalna i ogólnopolska prasa. Komunikacja opiera się więc jedynie na mediach, które nie są gwarantem porozumienia. Słyszalne są takie oto głosy Litwinów: „Litewski rząd nadal będzie okazywał żalostną obojętność. Wszystko, co potrafi, to wyrazić ubolewanie i zaniepokojenie. (...) Jeśli bowiem wojsko litewskie, koordynując swoje działania wojskowe wspólnie z bolszewikami, broniło swoich etnicznych ziem, które przez wieki administracyjnie należały do Wielkiego Księstwa Litewskiego, a dostały się Polsce tylko dzięki carom, to było jego prawem i obowiązkiem wykorzystać każdą możliwą okazję. Litwini nie przekroczyli granic Wielkiego Księstwa Litewskiego”, jak na portalu polskich Litwinów sprawę komentuje internauta Viktoras<sup>20</sup>. Lub też: „Proboszcz tamtejszej parafii w sposób oczywisty chce poniżyć. (...) Inna sprawa, że jest już ustawiony pomnik Litwinom pogrzebanym na cmentarzu w Berżnikach, toteż ten nowy pomnik w pewnym sensie można oceniać jako prowokację. Tym pomnikiem chce się zaprzeczyć istnieniu tamtego pomnika. Trwa oczywista walka na pomniki. Trudno jednoznacznie ocenić, co chce się udowodnić tymi polskimi pomnikami”, jak powiedziała Irena Gasperavičiūtė w rozmowie z portalem Delfi<sup>21</sup>.

Polska strona nie pozostaje obojętna. W odniesieniu do litewskiego pomnika w następujący sposób broni swych racji: „Jest to pozwalanie na wznoszenie obiektów gloryfikujących chwałę żołnierza, który jako agresor naruszył integralność naszej granicy państwowej”<sup>22</sup>, a także: „To, co wygenerowali urzędnicy wileńscy, (...) wznosząc na cmentarzu w Berżnikach w sąsiedztwie polskich kwater żołnierskich swoje upamiętnienie – jest ignorancją poszanowania elementarnych faktów i uwzględnienia praw gospodarza miejsca<sup>23</sup> na terytorium państwa polskiego. Brak dostatecznej reakcji ze strony władz polskich na treść napisów godzących w poszanowanie integralności państwa polskiego (tylko w języku litewskim) oraz upamiętnienia spersonalizowanych mogił litewskich, które są symbolicznymi grobami pochówku – wszystko to wytwarza surrealistyczną rzeczywistość (...) Całe

---

<sup>20</sup> Cyt. za: S. Tarasiewicz, *Litwini oburzeni polskimi pomnikami w Berżnikach*; <http://kurierwilenski.lt/2011/10/05/litwini-oburzeni-polskimi-pomnikami-w-berznikach/> (dostęp: 03.06.2014).

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Cyt. za: *Po 85 latach nastąpił bitwy ciąg dalszy...*, „Gazeta Współczesna” 2005, nr 175, s. 3.

<sup>23</sup> Symboliczne groby litewskie zostały wzniesione bez wiedzy ówczesnego proboszcza parafii (administratora cmentarza) podczas dłuższej nieobecności.

to upamiętnienie (...) w swoim ideowym wyrazie stało się faktycznym i symbolicznym pomnikiem (...) pustego partnerstwa relacji litewsko-polskich<sup>24</sup>.

Przytoczone głosy wyraźnie mówią o niekorzystnych dla wszystkich relacjach pomiędzy narodami. Oczywiście jest zatem stwierdzenie, że część wzajemnej niechęci i uprzedzeń uwarunkowanych konfliktem sprzed dziesiątek lat pozostała do chwili obecnej. Trudno je ostatecznie przewyciężyć, tak by spełniły się oczekiwania obu stron. Stanowi to przeszkodę w ostatecznym porozumieniu między spadkobiercami dziedzictwa Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Porozumienie to jednak powinno nastąpić chociażby dla ich trwałego istnienia. Nieodzowne staje się więc: wzajemna tolerancja, uznanie wartości i godności innego punktu widzenia i odmiennych postaw. Służyć temu powinien dialog społeczno-kulturowy oraz edukacja historyczna.

### **Edukacja i dialog „pedagogiką przyszłości i nadziei”?**

Z dni zawsze dzisiejszych składa się ludzkie życie. I chociaż człowiek pamięcią i wyobraźnią przekracza chwilę bieżącą, w niej i tylko w niej trwa przeszłość, która realnie minęła, i zawiera się przyszłość, która jeszcze nie nadeszła.

Współczesność niesie ze sobą wiele nowych wyzwań niemal we wszystkich dziedzinach życia. Wszystko po to, aby uczynić świat lepszym, rozumiejącym, prawdziwym czy też bezpieczniejszym, zwłaszcza w obliczu jego wielokulturowości oraz konfliktów etnicznych czy narodowościowych.

Życie we wspólnocie oznacza doświadczanie odwzajemnionych aktów popierania, ułatwiania, wspomagania. Nie ma złej wspólnoty, jest tylko dobra, prowadząca ku wartościom, zasadom, postawie patriotyzmu lub nacjonalizmu<sup>25</sup>. Sytuacja taka jednak nie zwalnia z konieczności podejmowania edukacji w zakresie tego, jak być obywatelem własnej małej ojczyzny, państwa, Europy i planety Ziemi, a może wręcz na tę konieczność uczula<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> J. Domoślowski, *Polacy upokorzyli Litwinów?*, „Sejny Plus” 2013, nr 0 listopad/grudzień, s. 9.

<sup>25</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Impuls, Kraków 2013, s. 32.

<sup>26</sup> J. Gajda, *Fundamenty aksjologiczne kreowania wspólnoty w warunkach migracji*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2009, s. 38.



Edukacja – zdaniem Jerzego Nikitorowicza – wspiera procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, sytuuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać sobie specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości<sup>27</sup>. Zarazem może też, a nawet powinna zapobiegać nacjonalizmowi.

W zaistniałej na pograniczu polsko-litewskim konfliktowej sytuacji szczególną rolę przypisuję edukacji historycznej obu narodowości. Analizując działania poszczególnych grup, stwierdzam, iż wynikają one głównie z odmiennych interpretacji tych samych zdarzeń historycznych. Nauka historii daje bowiem ogólną orientację w świecie, jego przeszłości i teraźniejszości, wpływa na kształt tożsamości zbiorowej i indywidualnej, budzi poczucie przynależności do określonego kręgu kulturowego. Powinna także stymulować i wspierać rozwój myślenia historycznego, które pomaga nie tylko poruszać się w przestrzeni historycznej, ale także widzieć wydarzenia współczesne w całej ich złożoności<sup>28</sup>. Nie należy jednak traktować tego w kategoriach wyłącznie poznawczych, ale także jako kompetencję ułatwiającą racjonalne spojrzenie na świat współczesny. Dydaktycy historii wyraźnie podkreślają, że edukacja historyczna nie powinna ograniczać się do przekazu i akumulacji wiedzy faktograficznej<sup>29</sup>. Powinna także uświadamiać, że przeszłość ma wpływ na wszystkie niemal aspekty współczesnego życia, ułatwia świadome i aktywne rozumienie świata.

Należy przy tym mieć na uwadze fakt, że realizacja edukacji historycznej przypada nie tylko szkole, ale i innym instytucjom kulturalno-oświatowym, zwłaszcza takim, jak muzea, archiwa czy biblioteki. Widać tu również szerszy sens „pedagogiki pamięci” jako sfery praktyki wychowawczej: projektowania działań kształtujących określony system wartości i pożądane postawy. Są one skupione wokół niezbywalnej kategorii, jaką jest osoba ludzka i jej dobro, a wraz z tym życie ludzkie – wolność, współpraca i dialog. Ten wymiar pedagogiki pamięci można nazwać „pedagogiką przyszłości i nadziei”<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 188.

<sup>28</sup> T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, Stowarzyszenie „Dialog i Współpraca”, Lublin 2002, s. 60.

<sup>29</sup> Tamże, s. 60.

<sup>30</sup> Tamże, s. 8.

Jest ona w stanie w sprzyjających warunkach i wymiarach zmieniać świat na lepsze.

Edukacja, zwłaszcza kierowana w stronę różnych zbiorowości kulturowych, w wielu wypadkach staje się platformą dialogu międzykulturowego: podejmuje problemy kształtowania postaw patriotycznych, nie dopuszczając do wykreowania się samouwielbienia, odreagowywania kompleksów, ujawniania niechęci, agresji i nienawiści do innych czy przypisywania im nieszczęść, biedy i upokorzenia<sup>31</sup>.

### Zakończenie

Współcześnie coraz mocniej podkreśla się, że kultura dostarcza nam ram do interpretacji świata, jest źródłem znaczeń pozwalających jednostkom i grupom interpretować otaczającą je rzeczywistość oraz własne w niej miejsce<sup>32</sup>. Pogranicze jako miejsce zróżnicowania kultur jest nacechowane wielością interpretacji owej rzeczywistości. Powoduje to, że w świecie współczesnym ludzie żyją w światach postrzeganych odmiennie<sup>33</sup>. Rodzi to wiele problemów i prowadzi do konfliktów.

W obliczu wielokulturowości świata Janusz Gajda podkreśla znaczącą rolę humanizmu, uważa bowiem, że stał się on dziś edukacyjną dyrektywą wychowania. Humanizm wymaga rewizji historii narodu i lokalnej grupy etnicznej, rozprawienia się z błędnymi stereotypami myślenia oraz z utrwalonymi i rodzącymi się mitami, które nie służą dobru wspólnemu. I wcale nie chodzi tu o zacieranie faktów, mijanie się z prawdą, ale o ukazywanie zdarzeń takimi, jakie były, o nadanie im właściwych wymiarów i obiektywną interpretację ich znaczenia dla potomnych. Historia bowiem uczy, że tylko prawda pozwala wyjaśnić wzajemne urazy, przebaczać i budować zręby wspólnotowego porozumienia w społecznościach lokalnych pogranicza oraz między narodami z myślą o lepszej przyszłości<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, dz. cyt., s. 32.

<sup>32</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo Narodowe*, Znak – Instytut Studiów Politycznych PAN, Kraków – Warszawa 2004, s. 179.

<sup>33</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 86.

<sup>34</sup> J. Gajda, *Fundamenty aksjologiczne kreowania...*, dz. cyt., s. 39.

## Bibliografia

- Bauman Z., May T., *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Buchowski S., *Konflikt polsko-litewski o Ziemię Sejneńsko-Suwalską w latach 1918–1920*, Sejneńskie Towarzystwo Opieki nad Zabytkami, Sejny 2009.
- Domośławski J., *Polacy upokorzyli Litwinów?*, „Sejny Plus” 2013, nr 0.
- Gajda J., *Fundamenty aksjologiczne kreowania wspólnoty w warunkach migracji*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2009.
- Golka M., *Pamięć społeczna i jej implanty*, Scholar, Warszawa 2009.
- Golka M., *Socjologia kultury*, t. 5, Warszawa 2007.
- Kranz T., *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, Stowarzyszenie „Dialog i Współpraca”, Lublin 2002.
- Malicka M., *Ja – to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Impuls, Kraków 2013.
- Po 85 latach nastąpił bitwy ciąg dalszy...*, „Gazeta Współczesna” 2005, nr 175.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo Narodowe*, Znak – Instytut Studiów Politycznych PAN, Kraków – Warszawa 2004.

## Źródła internetowe

- Szacka B., *Jak opowiadamy przeszłość?*; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/4542/jak-opowiadamy-przeszlosc>
- Tarasiewicz S., *Litwini oburzeni polskimi pomnikami w Berżnikach*; <http://kurier-wilenski.lt/2011/10/05/litwini-oburzeni-polskimi-pomnikami-w-berznikach/>

ELŻBIETA KWIATKOWSKA

## **1.4. Funkcjonowanie społeczne w środowisku wielokulturowym na przykładzie polskich emigrantów na Wyspach Brytyjskich**

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z października 2013 roku na Wyspach Brytyjskich pod koniec roku 2012 mieszkało około 755 tys. Polaków, z czego w Wielkiej Brytanii 637 tys. i 118 tys. w Irlandii. Ponad  $\frac{3}{4}$  z nich przebywało tam w związku z pracą. Wielka Brytania stoi na czele krajów Unii Europejskiej pod względem liczebności polskich emigrantów. W 2012 roku na drugim miejscu znalazły się Niemcy, gdzie według danych GUS przebywało 500 tys. Polaków, a na trzecim Irlandia, w której w tym czasie przebywało 118 tys. emigrantów z Polski. Od kilku lat odnotowuje się wzrost liczby polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Od wstąpienia Polski do UE tylko w latach 2007 i 2008 roku liczba ta była wyższa i wynosiła odpowiednio 690 i 650 tys. osób. W 2009 roku odnotowano w Wielkiej Brytanii 595 tys. Polaków i od tego czasu liczba ta nadal rośnie<sup>1</sup>. Odwrotną tendencję obserwuje się w Irlandii, gdzie liczba polskich emigrantów spada od roku 2007, w którym to zarejestrowano rekordową ich liczbę – około 200 tys. W 2008 roku grupa ta znacząco zmniejszyła się do 180 tys., w 2009 roku do 140 tys., zaś w roku 2011 podczas Narodowego Spisu Ludności zgromadzono dane o 131 tys. polskich emigrantów w Irlandii. Niższą liczbę odnotowano ostatnio w 2005 roku i wynosiła 78 tys. osób.

---

<sup>1</sup> Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2012, GUS 2013; zob. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042012,2,6.html> (dostęp: 06.06.2014).

Ogólna liczba polskich emigrantów na Wyspach Brytyjskich (755 tys.) stanowi istotne zjawisko społeczne, które z racji złożoności powinno być rozpatrywane wielowymiarowo. Świadczy bowiem o trudnej kondycji państwa polskiego, wysokim bezrobociu, niskim standardzie życia. Towarzyszy mu wiele problemów. Kwestie eurosieroctwa zostały już dostrzeżone przez badaczy<sup>2</sup>, warto również zwrócić uwagę na starsze pokolenie pozostawione w kraju. Rodzice, dziadkowie żyją z dala od własnych dzieci i wnuków. Nie mogą liczyć na ich opiekę, wsparcie, towarzystwo, relacje rodzinne itd. Nie mogą również pełnić jakże istotnej i pomocnej w socjalizacji roli dziadków. Postępująca atomizacja społeczeństwa polskiego w połączeniu z eurosieroctwem dzieci i osób starszych stanowi ryzyko dla jakości społeczeństwa, jego podstawowych wartości i potrzeb społecznych jednostek wchodzących w jego skład. Zenon Jasiński twierdzi nawet, iż zjawisko zaniechania obowiązków rodzicielskich spowodowane wyjazdem nosi znamiona socjopatologii<sup>3</sup>. Jednak możemy przytoczyć również opinię Ryszarda Bery: „w warunkach gospodarki rynkowej i swobody przemieszczania się osób w zjednoczonej Europie oraz możliwości, jakie tworzy europejski rynek pracy, otwierają się duże szanse dla urzeczywistnienia zwłaszcza przez ludzi młodych ich planów i aspiracji życiowych oraz kreowania kariery zawodowej nie tylko w ramach gospodarki narodowej. Nowe możliwości niosą też określone zagrożenia i naznaczone są ryzykiem”<sup>4</sup>.

## Metodologia badania

Jak zatem polscy emigranci postrzegają swoje nowe miejsce do życia? Czy czują się obarczeni dość monokulturową tradycją Polski, czy też bez trudu odnajdują się w wielokulturowym społeczeństwie Wysp? Co sądzą o polskim systemie edukacji – czy przygotował ich do swobodnego funkcjonowania

---

<sup>2</sup> Por. K. Przybycień (red.), *Społeczno-pedagogiczne skutki wielkiej emigracji zarobkowej. Zarys problematyki*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Stalowa Wola 2007.

<sup>3</sup> Z. Jasiński, *Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wyjazdów zagranicznych rodziców do pracy*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problematyka praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń – Warszawa – Toruń 2009, s. 45.

<sup>4</sup> R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 189.

poza granicami kraju? Co według nich powinno mieścić się w ramach definicji „kompetencji do komunikacji wielokulturowej”? Na te i wiele innych pytań odpowiedziało 60 badanych osób podczas badania pilotażowego polskich emigrantów na Wyspach Brytyjskich. Badanie przeprowadzono wiosną 2014 roku poprzez ankietę internetową. Jego celem było dokonanie diagnozy funkcjonowania społecznego polskich emigrantów w wielokulturowym środowisku Wysp Brytyjskich. Główny problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: Czy polscy emigranci są wystarczająco przygotowani do satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego w wielokulturowym środowisku Wysp Brytyjskich?

Tak sformułowany główny problem badawczy wymaga doprecyzowania poprzez następujące szczegółowe problemy-pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy polskich emigrantów na temat innych kultur?
2. Jak osoby badane oceniają swoją znajomość języka angielskiego?
3. Co według badanych stanowi największą trudność w kontaktach międzyludzkich z przedstawicielami narodowości innych niż polska?
4. Czy doświadczenia edukacyjne w Polsce przygotowały osoby badane do życia poza granicami ojczyzny? (autorka nie sugeruje, by zadaniem szkoły było przygotowanie do masowej emigracji, chodzi o poznanie opinii na temat skuteczności edukacji o innych kulturach, zwyczajach, narodach, UE, językach obcych itp.).
5. Co według badanych stanowi o satysfakcjonującym funkcjonowaniu w środowisku wielokulturowym?

Przyjęto następującą hipotezę roboczą: polscy emigranci mieszkający na Wyspach Brytyjskich czują się przygotowani do satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego w wielokulturowym środowisku Wysp Brytyjskich.

Zrealizowanie tak sformułowanego celu badań oraz uzyskanie odpowiedzi na pytania z zakresu problematyki badawczej wymagało zastosowania metody sondażu diagnostycznego z techniką ankietową. Badanie ankietowe trwało od 18 kwietnia do 13 maja 2014 roku i zostało przeprowadzone przez Internet; ankietę skonstruowano i udostępniono za pomocą aplikacji

www.ankietka.pl<sup>5</sup>. Większość pytań, oprócz danych metryczkowych, miała charakter otwarty. Badani zostali poproszeni o udzielenie jak najbardziej wyczerpujących odpowiedzi. Uzyskane dane pochodzą z ankiet rozesłanych za pośrednictwem portali społecznościowych, w tym skupiających społeczności polonijne Wysp. Badaniem objęto 60 osób, z czego 70% stanowiły kobiety, a 30% mężczyźni. Połowa badanych (50%) mieści się w przedziale wiekowym 25–34 lata. Kolejna co do wielkości grupa wiekowa to osoby w przedziale 35–44 lata, które stanowią 30% badanych. Na miejscu trzecim (10%) znalazły się osoby w wieku 18–24 lata. Wśród osób najstarszych 3 mieszczą się w przedziale 45–54 lata, a 2 w przedziale 55–64 lata. Jedna z badanych osób wskazała wiek „17 lat i mniej”. Jak widać, niemal wszyscy badani emigranci są w wieku produkcyjnym. Potwierdzają to dane GUS dotyczące powodów przebywania poza granicami kraju, związanych z poszukiwaniem i podejmowaniem pracy zarobkowej.

Niepokojące z punktu widzenia kapitału społecznego Polski są dane dotyczące wykształcenia osób przebywających na emigracji. Ponad połowa badanej grupy (55%) legitymuje się wykształceniem wyższym, z czego 28,33% wskazuje na wykształcenie I stopnia (licencjat/inżynier), a 26,67% ma tytuł magistra. Wykształcenie pomaturalne wskazało 8 osób, co stanowi 13,33% badanej grupy. Podobna grupa legitymuje się wykształceniem średnim. Wykształcenie zasadnicze zawodowe mają jedynie 4 osoby (6,67%), natomiast wykształcenie podyplomowe wskazało 5% badanej grupy. Wśród badanych znalazła się jedna osoba ze stopniem doktora.

Ponad połowa osób, które wzięły udział w badaniu (56,67%) mieszka na Wyspach Brytyjskich od 5 do 10 lat, czyli stanowi pierwszą falę emigracji po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Kolejną grupę (25%) stanowią osoby przebywające tam od roku do 5 lat. Natomiast osoby, które przebywają na Wyspach poniżej roku, stanowią 11,67% badanych. Tylko 4 osoby wskazały, iż mieszkają poza Polską powyżej 10 lat.

W czasie badania 67% ankietowanych podało, iż mieszka w Wielkiej Brytanii, pozostali, tj. 33% – w Irlandii.

---

<sup>5</sup> <http://www.ankietka.pl/ankieta/144789/kompetencje-do-komunikacji-wielokulturowej-Polscy-emigranci.html>.

## Przyczyny emigracji z Polski

W dążeniu do uzyskania odpowiedzi na pytanie o jakość funkcjonowania społecznego Polaków na Wyspach nie można pominąć kwestii powodów emigracji. Okoliczności wyjazdu z kraju, tło tej niełatwej dla wielu osób decyzji, może w pewien sposób warunkować samopoczucie i sposób funkcjonowania poza ojczyzną. Uzyskane odpowiedzi po analizie pozwoliły na podzielenie ich na grupy. Pierwsza, roboczo nazwana „pieniądze i praca”, objęła ponad połowę odpowiedzi (51,77%). Nie pokrywa się to z danymi GUS, który na przykładzie Wielkiej Brytanii podaje, iż około 78% emigrantów przebywa na Wyspach z powodu pracy. Przepuszczalnie wynika to stąd, iż dane GUS prezentują dane na temat liczby osób pracujących lub poszukujących pracy, natomiast w omawianym badaniu ankietowani wskazywali na główne motywy wyjazdu z kraju. Zatem stan faktyczny (liczba osób pracujących) nie wnosi sprzeczności w te dane. Do drugiej kategorii, roboczo nazwanej „lepsze życie”, zaliczono 13 uzyskanych odpowiedzi. Mimo iż „lepsze życie” ma konotacje finansowe, kategoria ta została wyodrębniona ze względu na intencje i charakter wypowiedzi. Oto niektóre z nich:

*Bo byłam samotnie wychowującą i pracującą matką, a polskie państwo nie dość, że nie pomagało, to jeszcze rzucało kłody pod nogi, zwiększając podatki, zamknięciem funduszu alimentacyjnego i tak dalej.*

*Zawsze marzyłam o wyjeździe z Polski – to jedno. Drugie – tu są moje dzieci i wnuki. Trzecie – nie wiem, czy to porównanie będzie zrozumiałe. Ta wielonarodowość i wielokulturowość jest jak powietrze wzbogacone o zawsze świeży tlen:) Nie ma stresu i lżej się oddycha:) I ta wolność mnie przyciągnęła.*

*Ponieważ w UK są lepsze warunki do życia. Mogę sobie pozwolić na więcej. Ponieważ państwo bardzo pomaga samotnym matkom.*

*Ze względu na lepszą sytuację gospodarczą Irlandii.*

*Z powodu braku normalnego stylu życia w Polsce.*

*Chęć polepszenia standardów życia.*

*Brak perspektywy pracy w Polsce.*

*Chęć zmian, zwiedzanie świata, brak perspektyw w Polsce.*



*Praca oraz lepiej rozwinięte państwo: szkolnictwo, służba zdrowia.*

*Bo tu jest łatwiej...*

Podsumowanie tej kategorii odpowiedzi nie należy do łatwych, wymaga bowiem przyznania, iż wielu Polaków nie czuje się szczęśliwymi we własnym kraju i podejmują radykalną decyzję, jaką jest emigracja w czasach pokoju. Oczywiście nie można zapominać, iż Polska jest członkiem UE i wyjazdy w granicach Unii mieszczą się w ramach migracji, a nie emigracji. Trudno więc o jednoznaczne, uogólnione oceny skali emigracji. Dlatego właśnie w niniejszym artykule została podjęta próba odpowiedzi na pytanie, jak funkcjonują poza ojczyzną bohaterowie fali emigracji na Wyspy Brytyjskie. Czy można zrobić coś, by kolejni chętni do emigracji pozostali w kraju? A może należy zaakceptować wielokulturowy kierunek, w którym zmierza świat, i przygotowywać następne pokolenia do uniwersalnego funkcjonowania społecznego w świecie? Te pytania budzą wiele dyskusji i żadna radykalna odpowiedź nie zaspokoi oczekiwań i współczesnych potrzeb społeczeństw, szczególnie europejskich.

Kolejną kategorię stanowi 11 odpowiedzi roboczo określonych „miłość i rodzina”. Część wypowiedzi można połączyć z kategorią „praca i pieniądze”, bo wypowiedzi typu: *Mąż dostał propozycję pracy, a ja z synami dołączyłam po ok. 9 miesiącach* lub: *wyjazd rodziców, przyjechałam do męża, przyjechałam do chłopaka, śmierć rodziców* itp., mogą świadczyć pośrednio o finansowych motywach przybycia na Wyspy. Inne odpowiedzi typu „miłość” lub: *poznałam mężczyznę mieszkającego w Irlandii, zdecydowaliśmy się wspólne życie układać w tym kraju, ponieważ w Polsce nie widzieliśmy perspektyw*, wskazują na względy uczuciowe podczas podejmowania decyzji o emigracji.

Kolejna grupa wypowiedzi (7 osób), roboczo określona jako „nauka”, zawiera motywy związane z edukacją, np.

*Dostałam się na doktorat na uniwersytecie w Oksfordzie i dlatego przyjechałam do Wielkiej Brytanii.*

*Aby studiować. Miałem okazję studiować na prestiżowej uczelni, w systemie nauczania, jakiego do tamtej pory nie doświadczyłem.*

*Chciałam zdobyć nowe doświadczenie, nauczyć się angielskiego.*

*Przygoda, nauka języka, zdobycie pieniędzy na dalszą edukację (studia magisterskie).*

*Nauczyć się języka, więcej zarabiać, chciałam pomieszkać za granicą, zanim skończę trzydziestkę.*

Powyższe odpowiedzi wydają się głosem młodego pokolenia, które poszukuje możliwości rozwoju, jest odważne i otwarte na doświadczenia, dąży do nich, świadomie korzysta ze swobody przepływu zasobów, jaką stwarzają otwarte granice UE.

Ostatnia kategoria zawiera 8 odpowiedzi roboczo określonych jako „inne”, niesklasyfikowane wcześniej. Oprócz „przygody”, którą jako powód emigracji wskazało 3 badanych, pojawiły się również: „bardziej przyjazne społeczeństwo”, „nietolerancja dla osób homoseksualnych (w Polsce)”, „chęć zmian, zwiedzanie świata”.

Podsumowując, zdecydowana większość polskich emigrantów decyduje się na wyjazd z kraju w poszukiwaniu lepszych warunków do życia (przede wszystkim materialnych), zależy jej jednak również na zmianie własnego życia, jego realiów, wyjeżdża po nowe doświadczenia i edukację. Wyspy Brytyjskie to również miejsce znane z kosmopolitycznego charakteru, gdzie mniejszości seksualne znajdują większą tolerancję i akceptację niż w Polsce.

Zbliżoną pod względem treści typologię przyczyn emigracji przedstawił Andrzej Chodubski. Wyodrębnił on na podstawie literatury przedmiotu współczesne przesłanki mające wpływ na podjęcie decyzji o emigracji. Pierwsza grupa to kwestie „celowo-racjonalne”, związane z kalkulacją ponoszonych kosztów i zysków wynikających z życia poza ojczyzną, druga obejmuje sytuację „zawierania związków małżeńskich, łączenia się rodzin”, trzecia zaś została ujęta jako przyczyny „hedonistyczne – podejmowanie decyzji o emigracji w sytuacji chwilowych stanów emocjonalnych, w okolicznościach przypadkowych zdarzeń. Decyzje te podejmują zwykle ludzie młodzi, poszukujący swego miejsca w otaczającej ich rzeczywistości. Generalnie są to osoby ciekawe świata, otwarte na ujawnianie się różnych wyzwań życia kulturowego”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> A. Chodubski, *Możliwości i bariery imigracyjne w Europie*, w: J. Balicki, M. Chamarczuk (red.), *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*, t. VII, Rządowa Rada Ludnościowa – Międzyinstytutowy Zakład Badań nad Migracją, Warszawa 2013, s. 32–33.

## **Samoocena znajomości języka angielskiego**

Znajomość języka angielskiego bezsprzecznie odgrywa dużą rolę w funkcjonowaniu na Wyspach Brytyjskich, w tym również w relacjach międzyludzkich. Zdaniem Jurgena Boltena kompetencja międzykulturowa, która była przedmiotem jego rozważań, wymusza również znajomość języka obcego<sup>7</sup>. Spośród badanych aż 45 osób na prośbę o dokonanie oceny znajomości języka angielskiego pod kątem zaspokojenia własnych potrzeb, możliwości swobodnego wyrażania swoich myśli, emocji i uczuć odpowiedziało, iż w danej chwili nie ma większych problemów w efektywnym funkcjonowaniu. Dla 9 osób język ten wymaga dalszego doskonalenia, a dla 6 stanowi duży problem. Część osób podkreślała znaczenie i potrzebę ustawicznego doskonalenia języka przez całe życie. Oto wybrane wypowiedzi:

*Mój angielski jest dość dobry, nie mam problemów w komunikacji w pracy i poza nią. Jednak zawsze to będzie mój drugi język.*

*Dobrze, ale zawsze mogłaby być lepsza. Zawsze będę odczuwać różnicę między tym, jak mówię, a jak mówią osoby urodzone w krajach anglojęzycznych.*

*Nie mam problemów ze zrozumieniem, natomiast czasem odczuwam braki w słownictwie.*

Ogólna samoocena znajomości języka angielskiego badanej grupy wydaje się budująca. Nie bez znaczenia jest tu oczywiście dość długi staż grupy badanej poza granicami Polski. Ma to zapewne związek z ogromną determinacją i pracą polskich emigrantów włożoną w samodoskonalenie i rozwój kompetencji językowych, które warunkują odniesienie sukcesu w kraju anglojęzycznym.

## **Znajomość różnych kultur**

Kolejną kwestią, która wpływa na funkcjonowanie w tak zróżnicowanych społeczeństwach, jak brytyjskie i irlandzkie, jest znajomość różnych kultur.

---

<sup>7</sup> J. Boltan, *Interkulturowa kompetencja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Badani zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie o znajomość pochodzenia, kultury i zwyczajów innych osób (nie Polaków), z którymi spotykają się na co dzień. Aż 49 osób odpowiedziało na to pytanie pozytywnie. Podkreślano liczne podobieństwa pomiędzy kulturą anglosaską i słowiańską. Zapewne i w tym przypadku dużą rolę odegrał staż badanych na Wyspach. Jest to zjawisko zupełnie naturalne, bo przede wszystkim poprzez obcowanie z przedstawicielami innych narodowości człowiek jest w stanie zgłębić i zrozumieć ich kulturę i zwyczaje.

Niecałe 17% badanych odpowiedziało na to pytanie negatywnie, zgłaszając odczuwane braki w tej mierze, np.

*Owszem, mam takie braki, ale nie odczuwam ich negatywnie – obcokrajowcy także niewiele wiedzą o naszych zwyczajach i kulturze, więc mamy dodatkowe tematy do rozmowy.*

*Oczywiście. Począwszy od „ważności” rugby czy też hurlingu w życiu Irlandczyków, przez każdą uroczystość – śluby i pogrzeby. Zwyczaje niby podobne, ale inne.*

*Nie wszystko. Dobra znajomość innych kultur na pewno poprawiłaby relacje międzyludzkie.*

*Jako osoba mieszkająca w Irlandii Północnej miałam kłopot głównie z wiarą, mieszanina kultur to jedna sprawa, lecz głęboko zakorzenione wyznania protestanckie oraz katolickie były mi obce. Teraz uważniej dobieram słowa, uważając na to, by ktoś nie poczuł się urażony choćby zdaniem: „Merry Christmas”.*

Uzupełnieniem tego pytania było kolejne, które brzmiało: „Czy – a jeśli tak, to jak – kiedykolwiek podejmowałaś/eś próby zdobycia wiedzy o innych narodowościach, kulturach, zwyczajach itp.?” Jedynie 6 osób odpowiedziało na to pytanie przecząco. Pozostali badani deklarowali różne metody pogłębiania swojej wiedzy na temat innych ludzi i kultur. Jedna trzecia badanych wskazywała na rozmowy z obcokrajowcami jako źródło pozyskiwania nowej wiedzy, np.

*Tak, np. poprzez rozmowy z innymi, zwłaszcza nie-Brytyjczykami, oraz w Internecie. Cennym źródłem były dla mnie także blogi Brytyjczyków mieszkających w Polsce. Jeśli chodzi o inne, np. azjatyckie kultury, to próbowałem je poznać poprzez rozmowę z Azjatami.*

*Tak. Bardzo dużo podróżowałam przed doktoratem. Mieszkałam także w USA, przez co miałam kontakt z różnymi kulturami. Moje badanie ma charakter antropologiczny, a ponieważ uwielbiam antropologię i wiedzę o kulturze, zawsze zgłębiałam inne kultury itp.*

*Tak, podczas rozmów, spotkań towarzyskich.*

*Zazwyczaj w pracy. Pracowałam z ludźmi z różnych stron świata.*

*Tak, poza pracą posiadam kilku znajomych, którzy nie są z Polski. Spotykamy się, rozmawiamy. W domu nie posiadam polskiej telewizji, więc programy lokalne są dla mnie głównym źródłem informacji. Brałam udział w kilku międzynarodowych projektach.*

*Tak. Głównie przez rozmowę z osobami o innej narodowości, religii itd. Internet, TV i literatura też pomogła.*

Nieco mniej, tj. 17 osób (28% badanych), podaje, iż wiedzę o innych kulturach i narodach zdobywa poprzez samokształcenie, naukę i własne studia, np.

*Tak. Czasami przygotowuję sobie tematy rozmówek o niczym (ang. small talk).*

*Tak, jeśli jestem czegoś ciekawa, szukam różnych info. Sama.*

*Czytanie książek, Internet, rozmowa z zaprzyjaźnionymi Brytyjczykami.*

Kolejnym źródłem informacji dla 15 badanych osób okazały się media, z których intencjonalnie czerpały one informacje na tematy innych kultur, zwyczajów itp.

*Bardzo dużo czytam i szukam w internecie wiadomości. Nie szufladkuję ludzi, a jeżeli mam problem, to zwracam się bezpośrednio do osób, z którymi się spotykam, one najlepiej informują.*

*Internet jest bardzo dobrym źródłem informacji.*

*Rozmawiając z nimi oraz oglądając różne filmy i czytając w internecie.*

Ponadto 4 osoby zadeklarowały, iż głównym źródłem ich wiedzy na te tematy jest środowisko pracy.

Bez względu na źródło pozyskiwanych informacji można stwierdzić, iż polscy emigranci w ogromnej większości aktywnie poszukują informacji

o różnych narodach, ich kulturze i zwyczajach. Sprzyja to oczywiście budowaniu relacji międzyludzkich z osobami innego niż polskie pochodzenia. Cieszy fakt, iż wśród odpowiedzi osób badanych nie pojawiły się żadne wątki dyskryminujące jakąkolwiek kulturę czy rasę. Oczywiście były głosy dotyczące innych narodowości, jednak ich kontekst nie był nacjonalistyczny. Oto przykład:

*Znam kulturę. Denerwuje mnie, że gdy wychodzimy do restauracji, muszę przypominać Włochom, Francuzom i Hiszpanom, że tu się zostawia nawiwki.*

Wypowiedź ta pozwala odnieść wrażenie, iż osoba badana czuje się bardziej zorientowana w panujących zwyczajach niż przedstawiciele innych krajów europejskich.

### **Relacje międzyludzkie**

Kolejnym wątkiem, który bezpośrednio dotyczy głównego problemu badawczego postawionego w niniejszym artykule, są kwestie podejmowanych relacji międzyludzkich, ze szczególnym uwzględnieniem barier, które dla Polaków wydają się szczególnie trudne. Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na dwa dość podobne pytania. Jedno dotyczyło ich subiektywnych trudności w kontaktach z innymi ludźmi (nie-Polakami) na początku pobytu na Wyspach, drugie zaś – obecnych (aktualnych w chwili udzielania odpowiedzi) trudności w relacjach międzyludzkich.

Aż 85% badanych jako największą trudność w kontaktach międzyludzkich na początku pobytu na Wyspach Brytyjskich wskazało język (51 osób). Nie jest to wynik zaskakujący, bo kształcenie języka angielskiego w Polsce nie ma długich tradycji i w dużym stopniu zależy od samokształcenia i praktyki językowej. Jak wspomniano, w chwili badania 45 osób bardzo pozytywnie oceniało swoją umiejętność komunikowania się w języku angielskim. Wniosek, jaki można roboczo wyciągnąć z przytoczonych danych, dotyczy oczywiście skuteczności i efektywności nauczania języka angielskiego w polskich szkołach, które w dalszym ciągu koncentruje się na przygotowywaniu do wypełniania zadań testowych. Niezwykle cenne w tej mierze są wypowiedzi osób badanych dotyczące ich doświadczeń edukacyjnych, a także

subiektywna ocena procesu kształcenia w Polsce pod kątem przygotowania do funkcjonowania w środowiskach wielokulturowych.

Na pytanie: „Czy uważasz, że edukacja w Polsce przygotowała Cię w zadowalającym stopniu do życia poza granicami Ojczyzny? Czego Ci najbardziej brakowało lub brakuje (język, umiejętności, wiedza, przekonania itd.)?”, tylko 11 osób odpowiedziało twierdząco, a ich odpowiedzi dotyczyły sprawnego komunikowania się języku angielskim. Odpowiedzi negatywnych udzieliło 46 osób, przy czym zdecydowana większość dotyczyła lub uwzględniała problem języka angielskiego. Należy tu podkreślić intencje tego pytania – nie chodzi w nim o to, że celem polskiej szkoły ma być przygotowanie obywateli do emigracji, ale raczej o to, że powinna ona wyposażyć młodych ludzi w pakiet wiedzy, umiejętności i postaw społecznych, które dadzą im możliwość autonomicznych wyborów i równej pozycji społecznej, zawodowej, kulturowej w każdym kraju członkowskim Unii Europejskiej.

Oto wybrane odpowiedzi badanych dotyczące ich refleksji na temat nauki języka angielskiego w polskich szkołach:

*Będąc w liceum, myślałem, że posiadam dobrą znajomość języka angielskiego. Lecz gdy tutaj przyjechałem, to okazało się inaczej. W szkole nie uczą dialektów i języka używanego na co dzień.*

*Jestem zadowolony z tego, gdzie jestem, jakie prowadzę życie, więc raczej byłem dobrze przygotowany, choć bardziej to przygotowanie wynikało z chęci wyjazdu i sam się do tego przygotowałem.)*

*Edukacja w Polsce? Nie, nie przygotowała mnie do życia za granicą. Język – tak jak wcześniej wspominałam, nijak ma się do języka używanego przez Irlandczyków.*

*Uważam, że język jest najtrudniejszy, ponieważ nie uczy się w Polsce języka komunikatywnego.*

*Największą barierą był brak znajomości języka, nigdy nie planowałem wyjazdu zarobkowego do UK.*

*Zabrakło mi umiejętności swobodnej konwersacji w języku angielskim mimo jego dobrej znajomości – za mało praktyki w polskich szkołach, zarówno w liceum, jak i na studiach.*

*Polski system edukacji nie sprzyja nauce języków obcych; lekcje religii marginalizują wiedzę kulturalną. Obydwu rzeczy nauczyły mnie podróże.*

*Jak napisałam wyżej, angielski, jaki pamiętałam z liceum, miał mało wspólnego z angielskim, jakim posługują się Irlandczycy. Myślę, że najbardziej brakowało mi właśnie języka, ponieważ skończyłam studia, ale co z tego, skoro nie potrafiłam komunikować się z ludźmi.*

*Niestety, nauczanie języka angielskiego w Polsce jest na bardzo niskim poziomie, nauczany język jest językiem literackim, książkowym, który w życiu codziennym tutaj nie jest wykorzystywany lub w bardzo małym stopniu.*

Zarówno przytoczone odpowiedzi, jak również postęp w posługiwaniu się językiem obcym, jaki zauważyli u siebie ankietowani od momentu przyjazdu na Wyspy do chwili udziału w badaniu potwierdzają przypuszczenie, iż nauka języka angielskiego w Polsce daleka jest od użytkowej. Brak ciągłości nauczania angielskiego w polskich szkołach, inaczej niż w nauczaniu języka ojczystego, jest zauważalny w każdym roczniku kończącym naukę szkolną, także akademicką. Brak również nacisku na praktyczne działania, czyli przygotowanie do funkcjonowania w środowiskach międzynarodowych, poza granicami kraju, w trakcie podróży, pracy i nauki. Bardzo często dzieci i młodzież w polskich szkołach koncentrują się na przygotowaniu do testów, sprawdzianów trzecioklasisty, szóstoklasisty itp., które nie weryfikują praktycznej znajomości czy postępu w doskonaleniu kompetencji językowych. Nauczyciele czują się bardziej zobligowani do tego, by przygotować uczniów do zdania sprawdzianów i testów niż do wykorzystywania języka w życiu. Oczywiście nie można w tym miejscu czynić generalizacji i uogólnień, jednak wypowiedzi badanych, a także głosy samych nauczycieli, którzy zgłaszają ten problem, wydają się warte uwagi i namysłu nad tym, co można zmienić w kwestii praktycznej i efektywnej nauki języka angielskiego w polskich szkołach.

Oprócz problemów z językiem osoby badane, pytane o bariery i zahamowania w relacjach międzyludzkich na początku pobytu na Wyspach Brytyjskich, wskazywały na różnice kulturowe (10 wskazań). Oto przykłady z tej kategorii:

*Ogólnie rozumiana obawa przed krytyką wpojona przez polskie społeczeństwo. Teraz jest lepiej ze względu na większą akceptację inności w Wielkiej Brytanii.*

*Nie przypominam sobie znaczących trudności. Wielokulturowość Wysp zawsze mnie interesowała (...) pobyt tutaj pogłębił moją wiedzę, ale również przyczynił się do większej otwartości, zrozumienia i tolerancji.*



*Różnice kulturowe, polskie pojęcie logiki i gościnności kontra brytyjskie.*

*Na początku było ciężko przyzwyczaić się do nowych zasad, innego myślenia oraz mniejszej biurokracji. A zmiana była spowodowana stylem życia na Wyspach. Trzeba było się dostosować do tutejszej kultury.*

*Natomiast przeszkadzał i dalej przeszkadza mi ów „brak kompatybilności” między moją, jak sądzę – polską, mentalnością a brytyjską.*

Sygnalizowane w przytoczonych wypowiedziach kwestie „polskiej mentalności” i braku otwartości zostały częściowo rozwinięte przez ankietowanych w drugim pytaniu, dotyczącym trudności i barier w komunikacji międzyludzkiej odczuwanych w chwili badania. Na pytanie: „Co sprawia Ci największe trudności w relacjach międzyludzkich (na Wyspach Brytyjskich)?”, 26 osób wskazało język angielski, 20 osób kwestie dotyczące różnic kulturowych, a 15 nie odczuwa trudności w kontaktach z innymi (nie-Polakami). Jedynie 4 osoby wskazały na problemy wynikające z relacji z rodakami, zwracając uwagę na ich zazdrość i „polską mentalność”. Niezwykle interesujące wydają się odpowiedzi dotyczące kwestii kulturowych, bo jedna trzecia ankietowanych wciąż odczuwa ten problem. Spośród 20 osób zwracających na to uwagę w swoich wypowiedziach 8 określiło je dosłownie jako „różnice kulturowe”, natomiast pozostałe koncentrowały się przede wszystkim na kwestiach międzyludzkich:

*Trudności w nawiązaniu bliższych kontaktów z Irlandczykami.*

*Przeszkadza mi, że ludzie nie mówią wprost, że coś im się nie podoba. Chyba nie jest dobrze widziane bycie szczerym – a ja uważam że szczerłość jest zdrowa (oczywiście trzeba być miłym:).*

*Tutaj większy nacisk kładzie się na kontakty i relacje międzyludzkie niż ciężką pracę.*

*Bezczelna młodzież i poczucie, że nauczyciele są bezsilni wobec tego, co mogą uczniowie i ich rodzice.*

*Temat rzeka... Zazdrość, zawiść, dyskryminacja, rasizm, brak tolerancji, zaściankowość.*

*Różnice mentalne.*

*Nie jestem aż tak otwarta jak Brytyjczycy.*

*Moje własne kompleksy związane z polskością, niemożliwość wystawiania się w 100 procentach idealnie.*

*Odmienna mentalność, czasem inne wartości.*

*Dyskryminacja.*

*Zaprzyjaźnienie się z Irlandczykami, którzy budują bardzo zamknięte kręgi, w które trudno się wbić. Dłuższe znajomości z Irlandczykami posiadają jedynie przez to, że są partnerami moich bliskich znajomych spoza Irlandii, głównie z Polski.*

Jak pokazują powyższe wypowiedzi, rzeczą niezwykle trudną jest budowanie relacji z przedstawicielami innych narodowości. Przyczyny tego wydają się dość złożone. Część społeczeństwa polskiego – zwłaszcza osoby urodzone przed 1989 rokiem – wciąż nosi piętno czy kompleks żelaznej kurtyny – w odpowiedziach przewijał się brak pewności siebie i kompleksy, brak obycia i znajomości zwyczajów Brytyjczyków i Irlandczyków. Lata izolacji politycznej i kulturowej, ogromne różnice w standardzie życia, statusie materialnym, brak swobody podróżowania bezsprzecznie przyczyniły się do zmniejszenia pewności siebie Polaków poza granicami kraju. Ogromną barierę niezaprzeczalnie stanowi język angielski – zarówno przez dyskusyjną jakość jego kształcenia w Polsce, jak i przez to, że zawsze będzie dla emigranta „drugim językiem”, a co za tym idzie, wyrażanie emocji, rozumienie niuansów w relacjach społecznych zawsze będzie stanowiło pewną trudność. Ponadto wielokulturowa i historycznie znana ze swojej tolerancji i otwartości na inne kultury Polska w latach powojennych stała się niezwykle monokulturowa i jednolita, w związku z tym każde zderzenie z kosmopolityczną kulturą Wysp Brytyjskich, szczególnie dla Polaków urodzonych przed 1989 rokiem, obarczone jest dodatkową trudnością, która płynie z konieczności zrewidowania pierwotnej definicji społeczeństwa, narodu, tolerancji itp. Pułapkę, w jaką mogą wpadać emigranci polscy na początku pobytu poza ojczyzną, opisał Jerzy Mikułowski-Pomorski: „Przybysz zakłada, że ludzie są do siebie podobni i u ludzi odmiennej kultury oczekuje raczej zachowań podobnych do swoich własnych niż różnych. I to jest jego błąd; bowiem nawet pod takimi samymi elementami kultury kryją się odmienne ich pojmowania, a «normalne» na pozór zachowania ukrywają nieoczekiwane

treści. Napotyka wtedy zachowania i ludzkie reakcje, których nie potrafi sobie wytłumaczyć w świetle swych własnych wartości i doświadczeń (...) stara się dostosować do warunków, lecz ma poczucie ponoszonych niepowodzeń (...) To niepowodzenie zmusza go do refleksji nad sobą i otwiera drogę do następnego etapu – procesu akulturacji (...) W tym procesie przybysz uczy się traktować siebie z dystansem, waloryzować krytycznie własną kulturę, przyjmować niepowodzenia z humorem, który pozwoli mu ten proces przeżyć<sup>8</sup>.

### **Kompetencje do komunikacji wielokulturowej**

By nie ulec pułapce jednostronnej oceny, konieczne jest również podkreślenie, iż mimo to polscy emigranci dobrze radzą sobie poza ojczyzną, wkładając w to bardzo dużo wysiłku. Oczywiście subiektywna cena, jaką zmuszeni są ponieść – rozłąka z rodziną, konieczność podwójnego w porównaniu z rodowitymi mieszkańcami Wysp wysiłku wkładanego w naukę, poznawanie kultury i orientowanie się w zwyczajach, normach i procedurach obywatelskich – zdaje się być bardzo wysoka. Jak piszą Ryszard Bera i Mariusz Korczyński: „Emigracja zmienia Polaków. Pobyt za granicą staje się źródłem nowych życiowych doświadczeń, wymaga odporności i woli walki na rynku pracy. Pracownicy przejmują w pełni odpowiedzialność za swój rozwój zawodowy<sup>9</sup>. Być może w dalekiej przyszłości obecny czas emigracji, która wzmożła się po 2004 roku zostanie z perspektywy historycznej określony jako „przejściowy”, a kolejne pokolenia Polaków będą „naturalnie mobilne” oraz „swobodne językowo” przynajmniej w granicach UE, prezentując nową jakość Polaka – obywatela Europy. Zbigniew Bauman uważa, iż „nowa migracja stawia pod znakiem zapytania zależność między tożsamością a obywatelstwem, jednostką a miejscem, sąsiedztwem a przynależnością<sup>10</sup>”. Podążając tym tropem, warto na zakończenie przeanalizować

<sup>8</sup> J. Mikułowski-Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Universitas, Kraków 2006, s. 356–357.

<sup>9</sup> R. Bera, M. Korczyński, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych i innych”*, UMCS, Lublin 2012, s. 27.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Edukacja w świecie diaspor*, w: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.) *Aktualne zagrożenia dla wartości związanych z wielokulturowością*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2009, s. 14.

wypowiedzi dotyczące „kompetencji do komunikacji wielokulturowej” oparte na doświadczeniu emigracyjnym badanych. Na pytanie, co według ankietowanych pomaga im funkcjonować i komunikować się w wielokulturowym środowisku, ponad połowa (34 osoby) udzieliła odpowiedzi roboczo skategoryzowanych jako „otwartość i ciekawość świata”. Zgodnie z przewidywaniami duża część wskazań uwzględniała również znajomość języka (24 osoby). Pojęcie tolerancji pojawiło się w 14 wypowiedziach, znajomość innych kultur w 9, a na pewność siebie i brak kompleksów zwróciło uwagę 6 osób. Znamienny wydaje się najwyższy wynik, jaki osiągnęły wypowiedzi uwzględniające otwartość i ciekawość świata – to obok znajomości języka kluczowy warunek satysfakcjonującego funkcjonowania w różnorodnym kulturowo środowisku. Doskonale obrazują to wypowiedzi szczegółowe:

*Otwarcie, akceptacja na zwyczaje i potrzeby innych – język – znajomość „current affairs” – nieprzyjmowanie własnego wychowania i zwyczajów jako ogólnie obowiązującej normy.*

*Przede wszystkim ciekawość oraz takt. Można to nazwać otwartością umysłu.*

*Znajomość wielu języków. Dystans do własnej osoby. Otwartość.*

Wśród odpowiedzi wielokrotnie pojawiała się triada: język obcy, otwartość i tolerancja, którą roboczo można zdefiniować jako warunki satysfakcjonującego funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. Wszystkie trzy elementy przenikają się bowiem i są od siebie zależne. Sama znajomość języka obcego, bez postawy otwartej, pełnej szacunku i tolerancji na osoby będące reprezentantami innej narodowości, kultury, rasy, orientacji czy wyznania, nie doprowadzi do zbudowania pozytywnej relacji. Różnorodność świata i ludzi, postępująca globalizacja nie pozwala na sztywne zdefiniowanie zestawu cech, które mogłyby być gwarantem sukcesu w tych warunkach.

## **Podsumowanie**

Przeprowadzone analizy zdają się jedynie częściowo potwierdzać przyjętą hipotezę, iż polscy emigranci czują się przygotowani do satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego w wielokulturowym środowisku Wysp Brytyjskich. Nasuwa się bowiem wniosek, iż o ich sukcesie i odnalezieniu

się w warunkach zagranicznych zdecydowała ich ciężka emigracyjna praca, determinacja oraz indywidualna cena, jaką wielu Polaków zdecydowało się zapłacić – cena, którą trudno jest zmierzyć i skategoryzować. Mowa tu m.in. o kwestiach poczucia tożsamości narodowej, celebrowaniu tradycji polskich, obcowaniu z polską kulturą, językiem, kontaktach z rodziną i krewnymi pozostałymi w Polsce itd. Sama ocena funkcjonowania Polaków na Wyspach Brytyjskich wydaje się raczej pozytywna, chociaż w tak zróżnicowanej i dużej grupie trudno o generalizację i jednoznaczny osąd. *Angielskiego praktycznie musiałem się nauczyć sam. Najbardziej brakuje mi pewności siebie Irlandczyków. W Irlandii „system” jest dla obywateli w przeciwieństwie do Polski. Dlatego myślę, że wielu Polaków nie ma problemu z życiem poza granicami Polski, za to niewielu Irlandczyków czy Anglików dałoby radę żyć w Polsce* – te słowa jednego z badanych zdają się dobrym, choć oczywiście nie kompleksowym podsumowaniem niniejszych analiz.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Edukacja w świecie diaspor*, w: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.), *Aktualne zagrożenia dla wartości związanych z wielokulturowością*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2009.
- Bera R., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Bera R., Korczyński M., *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych i innych”*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Bolten J., *Interkulturowa kompetencja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Chodubski A., *Możliwości i bariery imigracyjne w Europie*, w: J. Balicki, M. Chamarczuk (red.), *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*, t. VII, Rządowa Rada Ludnościowa – Międzyinstytutowy Zakład Badań nad Migracją, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013.
- Jasiński Z., *Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wyjazdów zagranicznych rodziców do pracy*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problematyka praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.

Mikułowski-Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Universitas, Kraków 2006.

Przybycień K. (red.), *Społeczno-pedagogiczne skutki wielkiej emigracji zarobkowej. Zarys problematyki*, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Stalowa Wola 2007.

## **1.5. Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych identyfikacji kulturowych mobilnych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej\***

### **Wprowadzenie**

Sytuacja doświadczania życia w społeczeństwach dynamicznych, zmieniających i nieprzewidywalnych ze względu na procesy globalizacji, integracji państw w struktury ponadnarodowe, migracji międzynarodowych oraz coraz częściej podejmowanej mobilności, której celem jest m.in. edukacja, skłania do zastanowienia się nad zmianami dokonującymi się w poczuciu tożsamości (identyfikacji) człowieka. Szczególnie młodzi ludzie, w tym przypadku studenci uczestniczący w wybranym działaniu edukacyjnym, jakim jest program „Uczenie się przez całe życie” Erasmus, doświadczają funkcjonowania w przestrzeni europejskiej charakteryzującej się ową wielością, złożonością i zmiennością polityczno-ekonomiczną, jak również społeczno-kulturową.

W artykule stawiam tezę, że partycypowanie w owej wielorakiej przestrzeni europejskiej dostarcza studentom doświadczeń, które oddziałują

---

\* Prezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszych eksploracji badawczych prowadzonych w ramach dysertacji doktorskiej: *Europejski wymiar edukacji w kontekście mobilności studentów wybranych krajów Unii Europejskiej na przykładzie programu „Uczenie się przez całe życie” Erasmus*, przygotowywanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza w Katedrze Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

na kształtowanie ich poczucia tożsamości ujmowanego w formie identyfikacji czy deklaracji. W celu poparcia powyższej tezy przyjmuję założenie – m.in. za Miltonem Gordonem<sup>1</sup>, Tadeuszem Lewowickim<sup>2</sup>, Jerzym Nikitorowiczem<sup>3</sup> – że istnieje możliwość występowania warstw tożsamości, które się wzajemnie uzupełniają poprzez nadbudowywanie, poszerzanie, rozwijanie, zwielokrotnianie itp. Możliwa jest zatem identyfikacja z więcej niż jedną kulturą, możliwe jest również odczuwanie przynależności do narodu pochodzenia, jak też do szerszej kategorii, jaką jest przestrzeń europejska w rozumieniu kulturowym. „Dlatego obie tożsamości są wprawdzie kompatybilne, a więc nie wykluczają się, lecz jedna nie może zastąpić drugiej. (...) jakakolwiek obawa, że narody mogłyby się rozpuścić w jednolitej «europejskiej nacji», jest nierealna”<sup>4</sup>. Świadczy to o poszerzaniu spektrum tożsamości od narodowej ku europejskiej i nie powinno stanowić zagrożenia dla żadnej z nich. Jerzy Nikitorowicz przyjmuje założenie, że tożsamość ma charakter warstwowy: „ta świadomość siebie, będąca zbiorem różnych identyfikacji, układa się w moim przekonaniu w warstwy, które są powiązane z sobą, współzależne od siebie, warunkują się wzajemnie, jednak nie zawsze pozostają w dynamicznych zależnościach. Mogą więc być ze sobą w sprzeczności, w konflikcie, mogą stanowić zwarty, jednolity system”<sup>5</sup>. Jeśli pójdziemy dalej i dogłębnie przeanalizujemy omawiane zagadnienie, okaże się, że w każdej warstwie możemy wyróżnić jeszcze poziomy tożsamości.

<sup>1</sup> M. Gordon, *Assimilation in American Life*, Oxford University Press, New York 1964, s. 26–27.

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, s. 161–162. Pierwsze zarysy teorii zachowań tożsamościowych zostały opublikowane m.in. w: T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995, oraz T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym związanych*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.

<sup>3</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 372–385.

<sup>4</sup> M. Hroch, *Między tożsamością narodową a europejską. Głos sceptyka*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, nr 4, s. 91.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 334.



## **Poziomy tożsamości ze szczególnym uwzględnieniem poczucia tożsamości europejskiej – rozważania teoretyczne**

Psycholog Jolanta Miluska wskazuje na trzy poziomy tożsamości: poczucie tożsamości, autokoncepcję i zachowanie, czyli behawioralny poziom tożsamości „Europejczyk”<sup>6</sup>. **Poczucie tożsamości europejskiej** inaczej nazywane jest **identyfikacją europejską**. Do jej cech charakterystycznych zalicza się oczywistość, naturalność i akceptację osobistego zakorzenienia w Europie oraz odczuwanie granicy pomiędzy sobą a tymi, którzy nie są Europejczykami. Na poziomie poczucia tożsamości człowiek jest świadom swoich atrybutów jako Europejczyka i spójności własnej osoby w sytuacji doświadczania zmiany. Jak twierdzi socjolog Antonina Kłoskowska, „identyfikacja może wyrazić się w formie bezpośredniej deklaracji będącej odpowiedzią na postawione wprost pytanie [w tym przypadku autorka wskazuje narodowość, ale może to być również struktura ponadnarodowa – przyp. E.Ż.P.]. W skrajnych przypadkach identyfikacja ulega wręcz radykalnej zmianie; liczne są przykłady jej niepewności; często bywa w stanie utajenia, mimo czego może się wyraźnie zmanifestować w zmienionych warunkach”<sup>7</sup>. Tożsamość w przeciwieństwie do poczucia tożsamości czy identyfikacji nie ulega tak gwałtownym, radykalnym czy całościowym zmianom pomimo wspomnianego faktu, że jest procesem; jest to natomiast proces powolnie postępujący, rozwijający się etapowo, od tożsamości lokalnej, regionalnej przez narodową do ewentualnej ponadnarodowej, a nawet globalnej.

Kolejnym poziomem tożsamości jest **autokoncepcja**, którą można potraktować jako poczucie tożsamości pogłębione o element społeczno-kulturowy. Na tym etapie jednostka jest świadoma własnej odrębności w sensie odrębności historii, kultury, cywilizacji czy wartości. Jest to koncepcja siebie jako osoby, która m.in. ma wiedzę i respektuje wspólną europejską kulturę, rozpoznaje występujące w niej symbole i uznaje jej wartości. Jak wskazuje Antonina Kłoskowska, tożsamość jest czymś więcej niż tylko identyfikacją.

<sup>6</sup> J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 60.

<sup>7</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 111–112.

„Walencja, czyli przyswojona i uznana za własną kultura i identyfikacja narodowa, stanowi część i czynnik globalnej osobowości i tożsamości, która jest całością i jednią, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięć”<sup>8</sup>. Napięcia te mogą być związane z poszerzaniem tożsamości o kolejne warstwy. Mam tu na myśli przejście od pułapu tożsamości narodowej do myślenia o sobie w sensie ponadnarodowym. Dalej Antonina Kłoskowska kontynuuje za Paulem Valérym i Hansem-Georgiem Gadamerem, że „poliwalencja (...) jako poczucie związku nadbudowanego nad własną kulturą narodową, ale jej nie eliminującego ze sfery własnych doznań, może być oczekiwanym stanem znamionującym przyszłość «Europy ojczyzn» opartej na przykład na wspólnocie śródziemnomorskiej cywilizacji”<sup>9</sup>.

Trzeci poziom tożsamości dotyczy **zachowania** definiowanego jako „**behawioralny poziom potwierdzający fenomenologiczny i koncepcyjny aspekt tożsamości «Europejczyk»**”<sup>10</sup>. Poziom ten dotyczy przejawiania w zachowaniu osobistej identyfikacji i autokoncepcji siebie jako Europejczyka. Aspekt kluczowy stanowi takie zachowanie, które jest zgodne z normami kulturowymi, tradycjami i wartościami obowiązującymi w Europie.

## Metody, techniki i grupy badane

Podstawowymi metodami w przeprowadzonych eksploracjach badawczych były: sondaż diagnostyczny, analiza porównawcza oraz studium przypadku. Biorąc po uwagę spektrum przyjętych zmiennych, zastosowałam następujące techniki badawcze: ankietę, skalowanie oraz wywiad skategoryzowany.

Badania zostały przeprowadzone w dwóch etapach w Belgii (część flamandzka), na Litwie i w Polsce wśród studentów, którzy zrealizowali program LLP-Erasmus w latach akademickich 2011/2012 i 2012/2013. Pierwszy etap obejmował eksplorację z wykorzystaniem techniki ankiety. Dwuletni okres prowadzenia badań ilościowych (od 2012 do 2014) umożliwił udział grupy 307 studentów (po 101 Belgów i Polaków oraz 105 Litwinów). Podczas drugiego etapu, w trakcie którego koncentrowałam się na prowadzeniu

<sup>8</sup> Tamże, s. 112.

<sup>9</sup> Tamże, s. 163.

<sup>10</sup> J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka...*, dz. cyt., s. 60.

badan jakościowych, zastosowałam technikę wywiadu skategoryzowanego. Respondentów do badań jakościowych rekrutowałam m.in. na podstawie wysokich wyników w kategorii „poczucie bycia Europejczykiem” w zastosowanej modyfikacji testu TST<sup>11</sup> czy wskazania pozycji 5 („zdecydowanie czuję się”) lub 4 („raczej czuję się”) na skali Profilu identyfikacyjnego<sup>12</sup> w zakresie poczucia bycia Europejczykiem. W trwających rok (2014) badaniach jakościowych wzięło udział 120 mobilnych studentów – po 40 z każdego kraju, w którym prowadzono badania.

### **Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych identyfikacji kulturowych mobilnych studentów – wyniki badań**

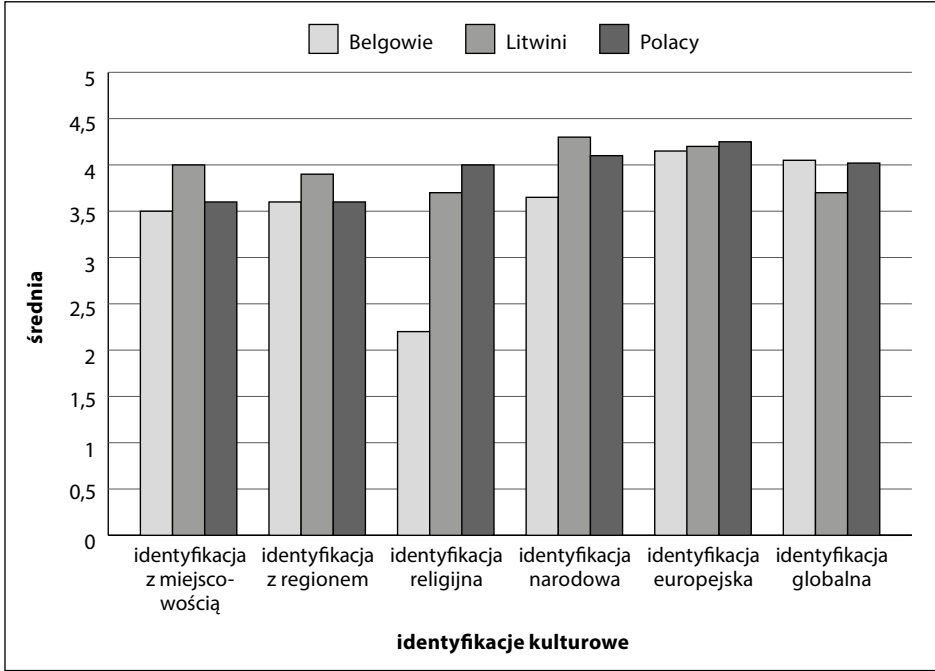
Celem prowadzonych badań było poznanie specyfiki poczucia tożsamości kulturowej mobilnych studentów, którzy zrealizowali co najmniej semestr studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej w formie programu LLP-Erasmus. W eksploracjach szczególną uwagę zwróciłam na miejsce, jakie zajmuje poczucie tożsamości europejskiej na tle innych identyfikacji kulturowych. Ponadto kluczową rolę odegrał aspekt porównawczy. Jako badacz zastanawiałam się, czy narodowość studentów (Belgowie, Litwini, Polacy) różnicuje w sposób istotny statystycznie deklarowane poczucie tożsamości kulturowej (wykres 1). Chcąc wykazać występowanie bądź brak różnic istotnych statystycznie, zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Ponadto wykorzystałam wyniki testów post-hoc, by ukazać występowanie bądź brak różnic istotnych statystycznie pomiędzy trzema porównywanymi grupami badanych ze względu na kraj ich pochodzenia.

---

<sup>11</sup> M.H. Kuhn, McPartland T.S., *An Empirical Investigation of Self-attitude*, „American Sociological Review” 1954, nr 19(1) s. 68–76.

<sup>12</sup> Więcej w: M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007; M. Sobecki, *Profile identyfikacyjne w analizie tożsamości kulturowej*, w: L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 27–44.

**Wykres 1.** Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji kulturowych wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne

Na podstawie zaprezentowanych danych (wykres 1) można stwierdzić, że **poczucie tożsamości europejskiej** jest na tle wszystkich pozostałych identyfikacji kulturowych najsilniejsze wśród dwóch badanych grup studentów: z Polski ( $\bar{x} = 4,21$ ) oraz z Belgii ( $\bar{x} = 4,12$ ). Jedynie wśród badanych respondentów litewskich silniejsze od identyfikacji europejskiej ( $\bar{x} = 4,14$ ) okazało się poczucie tożsamości narodowej ( $\bar{x} = 4,29$ ). Różnice pomiędzy porównywanymi krajami ze względu na zmienną zależną „identyfikacja europejska” nie są istotne statystycznie (K-W;  $H = 0,631$ ;  $p = ni.$ ). Świadczy to o tym, że badani studenci po okresie mobilności edukacyjnej posiadali podobny poziom poczucia tożsamości europejskiej bez względu na kraj pochodzenia. Można postulować, że aktywne uczestnictwo w mobilności edukacyjnej powoduje posiadanie wysokiego stopnia poczucia tożsamości europejskiej lub mu sprzyja.

Drugą dominującą identyfikacją wśród badanych jest **poczucie tożsamości narodowej** – najwyższe w grupie badanych Litwinów ( $\bar{x} = 4,29$ ), nieco niższe wśród respondentów z Polski ( $\bar{x} = 4,09$ ) i najniższe wśród badanych Belgów ( $\bar{x} = 3,64$ ). Okazuje się, że różnice w identyfikacjach z narodem w porównywanych grupach są istotne statystycznie (K-W;  $H = 20,339$ ;  $p < 0,001$ ). W celu wykazania istotnych statystycznie różnic w zakresie identyfikacji narodowych pomiędzy badanymi pochodzącymi z poszczególnych krajów zastosowano testy post-hoc. Okazało się, że średnie rang w zakresie stopnia poczucia tożsamości narodowych różnią się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Belgami a Litwinami ( $p < 0,001$ ). Zatem badani Litwini posiadają wyższy poziom poczucia tożsamości narodowej niż respondenci z Belgii. Ponadto analizowana kategoria identyfikacyjna w przypadku respondentów litewskich jest najważniejsza. Ze wszystkich krajów uczestniczących w badaniach Litwa jest tym, którego historia związana z niepodległością jest najkrótsza, co może być również powodem wzmożonego poczucia tożsamości narodowej badanych pochodzących z tego kraju oraz potrzeby rozumienia przez nich, na czym polega bycie obywatelem niepodległego państwa, jakie refleksje generuje i ku jakiemu myśleniu skłania.

**Poczucie tożsamości globalnej** jest trzecią najsilniejszą identyfikacją w ogóle badanej populacji. Z kategorią tą w najwyższym stopniu czują się związani zarówno badani studenci z Belgii ( $\bar{x} = 4,03$ ), jak i z Polski ( $\bar{x} = 4,01$ ). Nieco niższy poziom poczucia tożsamości globalnej posiadają badani Litwini ( $\bar{x} = 3,66$ ). Okazało się, że występujące pomiędzy porównywanymi krajami różnice w wynikach badań nie są istotne statystycznie (K-W;  $H = 4,828$ ;  $p = ni.$ ). Można przypuszczać, że doświadczenie życia, studiowania w obcym kraju sprzyja kontaktom z przedstawicielami innych kultur i skłania ku odczuwaniu i myśleniu o sobie w szerszych kategoriach, np. europejskiej czy globalnej.

Przechodząc do analizy rezultatów badań w zakresie identyfikacji, które były odczuwane w nieco niższym stopniu, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czy narodowość badanych studentów różnicuje **identyfikację z miejscowością**. Najsilniejsze poczucie tożsamości lokalnej posiadali badani Litwini ( $\bar{x} = 3,95$ ), nieco słabsze respondenci polscy ( $\bar{x} = 3,61$ ) i najsłabsze badani Belgowie ( $\bar{x} = 3,49$ ). Na podstawie uzyskanych wyników analiz statystycznych (K-W;  $H = 9,603$ ;  $p < 0,01$ ) można wnioskować, że średnie rang różnią

się w sposób istotny statystycznie w zależności od kraju pochodzenia studentów. Podobnie jak w przypadku identyfikacji narodowej również i tym razem różnice istotne statystycznie w zakresie poczucia tożsamości lokalnej występują pomiędzy badanymi studentami pochodzącymi z Belgii i Litwy ( $p < 0,01$ ). Również w tym przypadku badani Litwini posiadali wyższy poziom identyfikacji z miejscowością niż respondenci z Belgii. Świadczy to o tym, że respondenci litewscy w większym stopniu odczuwają przynależność do miejscowości swego pochodzenia, tym samym deklarują wyższy poziom poczucia tożsamości lokalnej niż badani Belgowie.

Czy istnieją różnice w **identyfikacjach regionalnych** badanych studentów w zależności od kraju pochodzenia? Okazuje się, że wartości średnich rang uzyskanych w tej kategorii są do siebie zbliżone. Najsilniej z regionem utożsamiają się badani Litwini ( $\bar{x} = 3,88$ ), natomiast nieco słabiej respondenci z Belgii i Polski ( $\bar{x} = 3,58$ ). Odpowiedź na powyższe pytanie jest negatywna, ponieważ nie występują istotne statystycznie różnice pomiędzy identyfikacją regionalną a krajem pochodzenia badanych studentów (K-W;  $H = 4,792$ ;  $p < ni.$ ). Okazuje się, że narodowość nie różnicuje odczuwania przynależności do regionu.

Ostatnią z analizowanych kategorii jest **identyfikacja religijna**. Najsilniejsze poczucie tożsamości religijnej posiadali badani Polacy ( $\bar{x} = 3,97$ ), podobnie wysokie respondenci z Litwy ( $\bar{x} = 3,69$ ), natomiast zdecydowanie najniższe, wręcz wycofane, badani Belgowie ( $\bar{x} = 2,15$ ). Uzyskane wyniki średnich rang w zakresie identyfikacji religijnej należą do najbardziej zróżnicowanych w badanych grupach narodowych i różnią się w sposób istotny statystycznie (K-W;  $H = 83,047$ ;  $p < 0,001$ ). Po zastosowaniu testów post-hoc okazało się, że średnie rang w zakresie stopnia poczucia tożsamości religijnej różnią się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Litwinami a Belgami ( $p < 0,001$ ) oraz pomiędzy badanymi Polakami a Belgami ( $p < 0,001$ ). Respondenci z Polski i Litwy w wyższym stopniu identyfikują się z religią niż badani Belgowie. Świadczy to o tym, że zarówno respondenci z Litwy, jak i z Polski przywiązują większą wagę do religii, odczuwają z nią związek emocjonalny i czują się częścią wspólnoty religijnej w większej mierze niż badani Belgowie.

Podsumowując otrzymane wyniki badań, można stwierdzić, że badani studenci litewscy i polscy w znacznym stopniu identyfikowali się

ze wszystkimi kategoriami tożsamości kulturowej (lokalną, regionalną, religijną, narodową i globalną), natomiast respondenci z Belgii wyróżniali się najniższym poziomem identyfikacji religijnej. Pozostałe wymiary tożsamości w tej grupie badanych były również wysokie. Uszczegóławiając, można stwierdzić, że badani Litwini w sposób istotny statystycznie silniej identyfikują się z własną miejscowością, narodem i wyznawaną religią niż badani Belgowie. Ponadto różnice istotne statystycznie wystąpiły pomiędzy badanymi Polakami i Belgami w zakresie poczucia tożsamości religijnej. Nie dziwi fakt, że badani Polacy zdecydowanie silniej odczuwają swą przynależność religijną niż badani Belgowie. Żadne różnice, które byłyby istotne statystycznie, nie wystąpiły pomiędzy respondentami z Litwy i Polski. Wskazuje to na większe podobieństwo w zakresie deklaracji związanych z identyfikacjami kulturowymi w obu grupach. Liczba różnic, które pojawiły się pomiędzy porównywanymi narodowościami, wskazuje, że najbardziej różnią się od siebie respondenci z Litwy i Belgii. Natomiast badani Polacy plasują się pomiędzy obiema grupami i są bardziej podobni do badanych Litwinów (brak różnic istotnych statystycznie) niż do Belgów (wystąpiła jedna różnica istotna statystycznie).

Analizy ilościowe dostarczyły wiedzy z zakresu ważności poczucia tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacyjnych w trzech badanych grupach studentów biorących udział w programie Erasmus. Jako badaczka intryguje mnie jednak pytanie, co mieli na myśli badani studenci, deklarując, że czują się Europejczykami. Studenci, którzy w trakcie badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety na pytanie: „W jakim stopniu czuję się Europejczykiem? ”, zakreślili odpowiedzi: „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, zostali poproszeni o udział w wywiadzie skategoryzowanym.

Respondentów poroszono o dokończenie zdania: „I feel European because...” („Czuję się Europejczykiem, ponieważ...”). Zdecydowanie najczęściej odpowiedzi dotyczyło powiązania poczucia bycia Europejczykiem z miejscem, określonym **terytorium w Europie**. Badani Polacy (16 osób) sygnalizowali następujące terytorialne powody poczucia bycia Europejczykiem: urodzenie w kraju europejskim, usytuowanie własnego kraju na kontynencie, centralne położenie kraju w Europie, życie we własnym bądź w innym europejskim kraju, poczucie bycia w opozycji do innych kontynentów. Respondenci z Litwy (16 badanych) wymienili: urodzenie i wzrastanie w Europie, życie

w Europie obecnie i w przyszłości, życie w innych europejskich miastach, poczucie bycia w centrum Europy czy odniesienia, że ich kraj jest usytuowany w Europie oraz że odczuwają w tym miejscu wolność. Belgowie (13 osób) wskazywali, że czują się Europejczykami ze względu na następujące kategorie: urodzenie w Europie, życie we własnym lub innym europejskim kraju, fakt, że rodzice i przyjaciele mieszkają w Europie. Pojawiła się kategoria pozostawania w opozycji do innych kontynentów.

W wypowiedziach wszystkich badanych jest wiele kategorii wspólnych, tj. urodzenie, mieszkanie we własnym bądź innym europejskim kraju. Badani studenci belgijscy i polscy wskazali na bycie w opozycji do innych kontynentów. Elementem, który łączył wypowiedzi badanych studentów litewskich i polskich, było poczucie bycia w centrum Europy. Ważna kategoria zasygnalizowana w wypowiedziach badanych Litwinów dotyczyła poczucia wolności związanego z zamieszkiwaniem w Europie:

*Because Lithuania is part of Europe and I am free to live, to travel, to stay, to visit all countries in Europe. I am glad that I can do it. We should be one nation (Ze względu na fakt, że Litwa jest częścią Europy, mogę mieszkać w dowolnym kraju w Europie, wszędzie podróżować i przebywać, odwiedzać wszystkie kraje w Europie. Jestem szczęśliwa, że mogę to robić. Powinniśmy być jednym narodem; Litwinka lat 21, Erasmus w Rumunii).*

Kwestia ta będzie się jeszcze kilkakrotnie pojawiać w wypowiedziach badanych studentów z Litwy.

Drugim powodem poczucia bycia Europejczykiem wymienianym przez badanych była **przynależność do struktur Unii Europejskiej**. Dostrzegam, że uzasadnienie to ma charakter polityczny. Najczęściej takiego wyjaśnienia używali badani Litwini (19 osób), podkreślając fakt przynależności własnego kraju do UE, życie gwarantujące takie same prawa wszystkim Europejczykom, wpływy i wsparcie rozwoju kraju przez UE oraz konieczność bycia innowacyjnym jako wymóg przynależności do struktury ponadpaństwowej. Respondenci z Polski (9 badanych) podobnie wskazywali, że kraj, w którym żyją, należy do UE. Wypowiedzi badanych Belgów (8 osób) nieco różniły się od powyższych, ponieważ wskazywali oni na poczucie bycia częścią, członkiem i sercem UE, na powiązania i wzajemne wsparcie pomiędzy krajami, na podobne prawa w każdym kraju UE:



*I'm a great supporter of the European Union. I really like the fact that the borders are open and people are free to travel across Europe. I also like the fact that nations mutually support each other, although there is still a lot of work to do concerning it (Jestem zdecydowaną zwolenniczką Unii Europejskiej. Naprawdę jestem zadowolona z faktu, że granice są otwarte i ludzie mogą podróżować po Europie. Również zadowolona jestem z tego, że poszczególne narodowości wspierają się wzajemnie, mimo że jest jeszcze wiele pracy w tym zakresie; Belgijka lat 21, Erasmus we Francji).*

Pojawiły się ponadto głosy podkreślające wiarę w ważność idei integracji i popierające tę ideę.

Wszyscy badani jako wspólną kategorię podali przynależność kraju do struktury UE. Respondenci z Litwy wskazywali w głównej mierze na korzyści związane z ujednoczeniem prawa, wsparciem i rozwojem własnego kraju dzięki przystąpieniu do UE. Natomiast badani Belgowie podkreślali wzajemność i powiązanie występujące pomiędzy krajami członkowskimi, zwracali również uwagę na bycie zwolennikiem UE i ważność idei integracji.

Kolejny element poczucia bycia Europejczykiem dotyczył **możliwości podróżowania**. Na tę przesłankę wskazało najwięcej badanych Litwinów (16 osób) – podkreślali oni łatwość podróżowania bez granic i wiz, wrażenie bycia chcianym wszędzie w Europie, możliwość podróżowania jak każdy inny Europejczyk oraz poczucie wolności związane z byciem za granicą:

*Because I am free to travel all over Europe with no boarders and I like it (Ponieważ mogę podróżować po całej Europie bez granic i lubię to; Litwinka lat 23, Erasmus w Rumunii).*

Badani Polacy (11 respondentów) ograniczyli się do odniesień do podróżowania bez paszportu i wiz oraz do otwartych granic. Najrzadziej na kwestie łatwości podróżowania wskazywali badani Belgowie (8 osób), wspominając o „zmniejszeniu odległości między krajami”, otwartości granic i swobodę podróżowania.

Wszyscy badani odnosili się do otwartości granic, co związane jest z wątkiem politycznym, a mianowicie strefą Schengen. Respondenci z Litwy i Polski podkreślali brak konieczności posiadania wiz do podróżowania po Europie. Uwagę ponownie zwracają odpowiedzi udzielone przez badanych

studentów litewskich, odnoszące się do poczucia wolności i bycia chcianym w innych krajach Europy oraz do podobieństwa z innymi Europejczykami poprzez swobodę podróżowania.

Czwarte uzasadnienie dotyczyło **wspólnoty ludzi**. Kategoria ta najczęściej wymieniana była przez badanych Belgów (9 osób) i obejmowała wspólny sposób myślenia, wspólne zainteresowania i problemy:

*I have noticed when travelling and living abroad that there is a common mindset which I share with many other European citizens. I believe in the strength of Europe in which people are united while maintaining their own regional and personal characteristics (Podróżując i żyjąc za granicą, zauważyłam, że występuje wspólny sposób myślenia, który dzielę z innymi Europejczykami. Wierzę w siłę Europy, w której ludzie są zjednoczeni, a jednocześnie utrzymują swoje indywidualne i regionalne cechy charakterystyczne; Belgijka lat 20, Erasmus w Grecji).*

Ponadto eksponowano element bycia ze sobą przez współpracę i konieczność międzykulturowej komunikacji, która determinuje nawiązywanie międzyludzkich znajomości. Respondenci z Polski (8 osób) również wskazali na elementy wspólne z innymi Europejczykami, podobną mentalność oraz wątek międzynarodowych, europejskich przyjaźni. Badani Litwini (3 osoby) wyeksponowali element wspólnotowości jako posiadanie czegoś wspólnego przez Europejczyków, bycie ze sobą, jak również komunikowanie się z ludźmi innych narodowości. Podsumowując, respondenci pochodzący ze wszystkich krajów, w których prowadzone były badania, zauważyli wśród Europejczyków wspólne komponenty poczucia tożsamości europejskiej w zakresie wspólnoty ludzi i powstających pomiędzy nimi relacji. Komunikacja międzykulturowa oraz poczucie bliskości zostały wymienione przez badanych studentów belgijskich i litewskich. Natomiast respondenci polscy i belgijscy wskazali na fakt posiadania międzynarodowych przyjaciół i znajomych.

Dopiero jako piąty pojawił się komponent **kultury europejskiej**. W większości wskazali na niego badani Belgowie i Polacy (po 6 osób). Badani studenci belgijscy wymienili następujące elementy: wspólna kultura i historia, dzielenie tej samej kultury, kulturowe podobieństwa między Europejczykami, zwyczaje i sposób myślenia generalnie przyjęty w Europie oraz zachowania zgodne z europejskimi normami, wartościami i standardami. Natomiast

badani studenci polscy odnieśli się do kulturowych powiązań w Europie, respektowania podobnych europejskich wartości i tradycji:

*I have the European point of view and values (Posiadam europejski punkt widzenia i uznaję europejskie wartości; Polka lat 22, Erasmus w Holandii).*

Respondenci z Litwy (3 osoby) wskazali na europejską kulturę i wartości oraz kultywowanie tradycji:

*I live in Europe and I see my future here. All my ancestors were Europeans. Furthermore, I cultivate my country's traditions and I am interested in Europe traditions (Mieszkam w Europie i tu widzę swoją przyszłość. Wszyscy moi przodkowie byli Europejczykami. Ponadto kultywuję tradycje mojego kraju i jestem zainteresowana tradycjami Europy; Litwinka lat 21, Erasmus w Anglii).*

Wszyscy badani zwrócili uwagę na wątek wspólnej kultury oraz europejskie wartości. Ponadto badani studenci litewscy i polscy wskazali na wagę tradycji w poczuciu bycia Europejczykiem. Respondenci z Belgii zauważyli, że w Europie panują określone normy, standardy i zwyczaje.

Kolejnym, szóstym uzasadnieniem było **poczucie bycia u siebie** świadczące o pewnej bliskości, tutejszości, swojskości. Badani Litwini (7 osób) wskazywali, że nie odczuwają obaw przed podróżowaniem, podejmowaniem pracy, biorą pod uwagę możliwość zamieszkania w innym europejskim kraju i asymilacji z tamtejszym społeczeństwem oraz że nie odczuwają dyskryminacji, będąc w innym kraju Europy. Wyeksponowali również poczucie komfortu oraz czucie się w Europie jak w domu. Od grupy badanych Belgów (4 osoby) płynął jasny przekaz, że w Europie czują się podobnie jak we własnym kraju lub w domu:

*I also feel at home in other European countries than my own country. Poland, Germany and Russia also owned a place in my heart (Czuję się jak w domu również w innych europejskich krajach. Polska, Niemcy, Rosja zyskały swoje miejsce w moim sercu; Belgijka lat 20, Erasmus w Polsce).*

Tylko jeden student z Polski wskazał, że w Europie czuje się dobrze. Na uwagę zasługuje eksponowane przez badanych Belgów i Litwinów poczucie bliskości oraz czucie się w innych europejskich krajach jak u siebie, czyli we własnym domu lub kraju.

Pozostałe kategorie, które wskazywane były przez badanych studentów mniej licznie, dotyczyły **szans i możliwości wynikających z życia w Europie i tym samym w UE**, doświadczenia nabytego w **programach wymiany**, w tym głównie w programie LLP-Erasmus, szeroko rozumianej **wiedzy** o wydarzeniach i kulturach w Europie oraz łatwiejszego dostępu do niej. Ponadto badani odnosili się do **posiadania europejskich przodków** oraz do **posługiwania się językami obcymi**. Dwa bardzo ciekawe komponenty poczucia bycia Europejczykiem zasygnalizowali badani studenci belgijscy, a mianowicie **styl życia** (zachodnia cywilizacja, luksus, życie na europejskim poziomie, życie na wysokim poziomie finansowym, w państwie opiekuńczym, bez wojny):

*I'm used to the Western civilisation, lifestyle and luxury (Jestem przyzwyczajona do zachodniej cywilizacji, stylu życia i luksusu; Belgijka lat 22, Erasmus w Holandii),*

i **poszerzenie perspektywy terytorialnej**, o czym świadczy przykładowa wypowiedź:

*I can communicate with other European countries and Europe is a «bigger Belgium» in some way (Mogę komunikować się z innymi europejskimi krajami, Europa jest w pewnym sensie większą Belgią; Belgijka lat 20, Erasmus we Francji).*

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań jakościowych, można wskazać, że wszyscy respondenci czują się Europejczykami najczęściej z powodu zamieszkiwania określonego terytorium w Europie. Kolejne powody, które wymieniali badani Belgowie, obejmują wspólnotę ludzi, możliwości nieograniczonego podróżowania po Europie, przynależność do struktury UE, poczucie wspólnoty kulturowej, doświadczenie wynikające z uczestnictwa w projektach wymiany, w tym w programie Erasmus, oraz określony styl życia. Respondenci z Litwy, poza eksponowaniem zamieszkiwania określonego terytorium, najczęściej wskazywali na możliwość podróżowania, przynależność do struktur UE oraz na szanse i możliwości wynikające z życia w Europie i Unii Europejskiej. W uzyskanych uzasadnieniach w tej grupie badanych można dostrzec nieustannie pojawiający się wątek zmian, jakie zaszły na Litwie po wstąpieniu do UE, oraz możliwości i wyzwań z tym związanych. Natomiast badani polscy studenci, poza wskazaniem na element

terytorialny, swą odpowiedź uzasadniali najczęściej, wymieniając możliwość podróżowania, przynależność do struktur UE, wspólnotę ludzi, poczucie bycia u siebie i kulturę europejską. Podobnie jak w przypadku Litwinów również w tej grupie badanych pojawia się wiele odpowiedzi wskazujących na zmiany spowodowane wstąpieniem Polski do UE, jest też wiele odniesień do poczucia wspólnoty z innymi ludźmi, bycia u siebie wszędzie w Europie oraz do wspólnej kultury europejskiej.

## Zakończenie

Z przeprowadzonych badań wynika, że poczucie tożsamości europejskiej jest na tle wszystkich pozostałych identyfikacji kulturowych najsilniejsze wśród badanych mobilnych studentów z Polski oraz Belgii. Natomiast wśród respondentów litewskich silniejsze okazało się poczucie tożsamości narodowej. Odczuwanie przynależności do struktury ponadnarodowej najczęściej miało charakter terytorialny, ponieważ respondenci z trzech badanych grup czują się Europejczykami z powodu zamieszkiwania określonego terytorium w Europie. W grupie Belgów poza wątkiem terytorialnym badani zwracają szczególnie dużą uwagę na element współpracy, poczucie bliskości ludzi w Europie i Unii Europejskiej oraz na wspólną kulturę. Respondenci z Litwy poza eksponowaniem zamieszkiwania określonego terytorium najczęściej wskazują na przynależność do struktur UE oraz na szanse i możliwości wynikające z życia w Europie i Unii (np. możliwość podróżowania „bez granic” i brak konieczności ubiegania się o wizy). Polscy studenci biorący udział w badaniach wymieniają podobne powody czucia się Europejczykami co respondenci belgijscy (wspólnota ludzi, poczucie bycia u siebie czy kultura europejska) i litewscy (możliwości podróżowania, przynależność do struktur UE).

## Bibliografia

- Gordon M., *Assimilation in American Life*, Oxford University Press, New York 1964.  
Hroch M., *Między tożsamością narodową a europejską. Głos sceptyka*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, nr 4.

- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996.
- Kuhn M.H., McPartland T.S., *An Empirical Investigation of Self-attitude*, „American Sociological Review” 1954, nr 19(1).
- Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym związanych*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001.
- Miluska J., *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Sobecki M., *Profile identyfikacyjne w analizie tożsamości kulturowej*, w: L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

EMILIA WOŁYNIEC

## **1.6. „Zlajkowany czy zhejtowany – zalogowany w kulturze”. Analiza portretu współczesnego nastolatka – stan i zagrożenia**

### **Wprowadzenie**

Aby nakreślić portret współczesnego nastolatka, należy uwzględnić nurt kultury masowej. Jej cechy sprzyjają propagowaniu szybkiego, wręcz hedonistycznego stylu życia, którego najważniejsze przykazania to: czekanie jest nudne, rób coś tak, aby uzyskać dzięki temu maksymalną przyjemność, oraz dostrzegaj piękno i wartości tylko w tym, co jest powierzchowne. Zbyszko Melosik w swoich rozważaniach na temat kultury stwierdza, że „kultura konsumpcji generuje zjawisko «kolonizacji dzieciństwa» poprzez tworzenie «sztucznych», zorientowanych na konsumpcję potrzeb, niejednokrotnie pozbawionych racjonalnego schematu działania i ukierunkowanych na natychmiastowe zaspokajanie pragnień i fantazji”<sup>1</sup>.

Portret współczesnego nastolatka w niniejszej publikacji omawiany będzie przez pryzmat zjawiska kryzysu tożsamości wśród młodzieży. Aby określić wspomniany kryzys tożsamości, przeanalizuję przede wszystkim wpływ, jaki współczesne media wywierają na świadomość odbiorców, a zwłaszcza na perspektywę postrzegania siebie i innych przez adolescentów. Przedstawiony w artykule obraz ludzi młodych nie odnosi się, rzecz jasna, do całej

---

<sup>1</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 14.

populacji, stanowi raczej wycinek badanej rzeczywistości mogący posłużyć jako diagnoza opisywanego stanu rzeczy. Prezentowany materiał jest zatem próbą refleksji nad omawianą problematyką oraz przyczynkiem do przyszłych eksploracji naukowych. Pierwsza część dociekań będzie się skupiać na teoretycznych wyjaśnieniach wyróżnionych w tekście zagadnień, zaś druga stanowi próbę ich praktycznej egzemplifikacji.

### **Kilka słów o tożsamości**

We wstępie pojawiła się wzmianka o terminie „tożsamość”. W pracy znajduje się wiele odniesień do jego definicji, dlatego by nadać odpowiedni sens poruszonym kwestiom, uważam za konieczne omówienie jego znaczenia. Definicja najbardziej ogólna oraz w pełni oddająca istotę poruszanych zagadnień została zaproponowana w *Słowniku socjologicznym*. Tożsamość rozumiana jest w nim, „jako okazywanie innym jednostkom i samemu sobie identyfikacji (utożsamiania się) z jakimiś elementami rzeczywistości społecznej, a także umożliwienie innym zdefiniowania i rozpoznania danego obiektu przez pewne cechy dla niego charakterystyczne”<sup>2</sup>. Tłumaczenie to ściśle koresponduje z tematyką poruszanych wątków, ponieważ eksponowanie własnej sylwetki, przedstawianie jej innym ludziom poprzez media jest odpowiedzią na zastaną rzeczywistość społeczną będącą wyrazem dominującej kultury. Jerzy Nikitorowicz określa tożsamość „jako twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z osadzenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestników w kulturze i strukturach społecznych, uczestnictwie w świecie-rynku, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań”<sup>3</sup>.

Obserwując dzisiejszą rzeczywistość, dostrzegamy, że ów twórczy wysiłek, o którym wspomina Jerzy Nikitorowicz, może ewoluować w stronę konfliktu doświadczanego przez młodego człowieka próbującego wpleść

<sup>2</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki (red.), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997, s. 228.

<sup>3</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 760.



treść stylu wychowania w nowy wzorzec kulturowy, zupełnie odmienny od rodzinnego. Obecny ideał kulturowy ma wiele wspólnego z angielskimi słowami *fast* lub *instant*, czyli szybko i natychmiast. Nie ma dzisiaj jednej tożsamości – mamy do czynienia z niekończącą się tożsamością, wciąż odnawialną, nigdy jedyną. Stwierdzenie: „mogę być, kim zechcesz”, nabiera dzisiaj nadzwyczaj realnego znaczenia. Tożsamość człowieka, zwłaszcza młodego, jest „zlepkiem” cudzych tożsamości lub „mieszaniną” wzorów promowanych w kulturze popularnej. W tym ujęciu można porównać ją do witrażu, w którym każda część ma inny kształt i barwę. Tomasz Szkudlarek i Zbyszko Melosik wymieniają kilka występujących współcześnie typów tożsamości, między innymi „tożsamość globalną przezroczystą, upozorowaną, typu supermarket, tożsamość brzytwa”<sup>4</sup>.

W nawiązaniu do stwierdzenia Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka można zgodzić się z tym, iż obecnie w naszych czasach dominują zwłaszcza dwa typy tożsamości opisane przez badaczy: globalna przezroczysta i upozorowana – to właśnie one tworzą wyzwanie dla współczesnych pedagogów. Młodzież bezrefleksyjnie i bezkrytycznie przyjmuje wszystko, co jest jej dane, będąc równocześnie niezwykle podatna na wpływy zewnętrzne. „Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania – «głębszego uczestnictwa». Jednak to, co dla mnie jest niedobre, bo – jak sądzę – jest symptomem powierzchowności, w kulturze nielinearnej, w kulturze instant jest być może warunkiem kulturowego sukcesu. Jeśli istnieje nieuchronna konieczność nieustannej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej – propagowanej w dużej mierze przez media – zmiany, konieczność «przeskakiwania» z jednej do drugiej formy przejawiania się kultury typu instant, do życia w kulturze pełnej sprzeczności, kulturze, która nie daje jasnych odpowiedzi, w której może zdarzyć się wszystko, to być może brak zaangażowania (lub bardziej radykalnie: brak rdzenia tożsamości) stanowi warunek kulturowego przetrwania”<sup>5</sup>. Florian Znaniecki tożsamość traktuje, „jako rzeczywistość

<sup>4</sup> T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja. Mígotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998, s. 59–67.

<sup>5</sup> Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury społecznej*, w: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, Poznań – Rzeszów 2012, s. 41; <http://edunet.amu.edu.pl/publikacje.html> (dostęp: 01.08.2014).

istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją (poznają siebie i swoje możliwości) w środowisku, w którym wzrastają<sup>6</sup>. Analizując portret współczesnego nastolatka, mam zamiar przybliżyć czytelnikowi społeczną sylwetkę młodego człowieka, wyrażoną poprzez kreację tożsamości będącej w ścisłym sprzężeniu między jego „ja” a stawianymi mu kulturowymi wymaganiami. Kultura, wywierając presję na formującą się tożsamość adolescenta, przyczynia się do powstania wielu, niekoniecznie pozytywnych zjawisk. Kryzys współczesnej rodziny w połączeniu z rozwojem technologii cyfrowych oraz łatwym i masowym dostępem do ich wytworów spowodował przeniesienie się młodzieży z podwórek i boisk do świata wirtualnego, w którym tworzą własne awatary. Niebezpieczne skutki tego procesu stanowią główną myśl prezentowanego artykułu.

### **„Zalogowany w kulturze”, czyli media i „ja”**

Z wyników badań zamieszczonych przez CBOS dowiadujemy się, iż w roku 2011 „komputer stacjonarny jest już w ponad połowie polskich gospodarstw domowych (53%), zaś komputer przenośny – w jednej trzeciej (35%); z kolei dostęp do Internetu w miejscu swojego zamieszkania posiada 63% gospodarstw domowych w Polsce<sup>7</sup>. Wykorzystywanie mediów społecznościowych do kreowania własnego wizerunku staje się obecnie normą. Upublicznianie w Internecie zdjęć, plików muzycznych oraz wszelkiego typu informacji na własny temat sprawia, że media pośredniczą w kreowaniu tożsamości przeciętnego użytkownika. Paradoksem jest jednak, iż Internet, będąc przestrzenią pozornie publiczną, nabiera intymnych znaczeń dla człowieka próbującego wykreować dzięki niemu swoją tożsamość. Prywatność w takim ujęciu jest silnie skomercjalizowana, ponieważ staje się produktem. Włączona w publiczny obieg musi wyróżniać się na tle pozostałych „semi-publicznych pamiętników<sup>8</sup>”, aby przykuć uwagę jak największej liczby osób.

<sup>6</sup> F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971, s. 228.

<sup>7</sup> Komunikat CBOS, *Wzrost standardu wyposażenia gospodarstw domowych*, Warszawa 2011; [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K\\_039\\_11.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_039_11.PDF) (dostęp: 10.05.2014).

<sup>8</sup> Prywatność można nieustannie upubliczniać, przez co traci ona znaczenie i przestaje być treścią dostępną niewielkiej liczbie osób. Prywatność jest więc obecnie towarem – im więcej jej upubliczniamy, tym bardziej ją tracimy. Zatrważający jest fakt, iż młodzież stosująca praktyki upubliczniania prywatności, uważa, że tracąc siebie, zyskuje dużo więcej (nietrawale znajomości,

To sprawia, że dopiero tak „utworzona” tożsamość zaczyna „istnieć”. Ciekawą ilustracją kreacji tożsamości poprzez media zaproponowała Barbara Fatyga: „Ogólnie można ją wyartykułować w postaci zdania: istnieję, jeśli inni się o mnie dowiedzą (w innej wersji: istnieję, jeśli upodobnię się do medialnego wzorca). Stopień uzależnienia od innych, w tym przede wszystkim od mediów, niewątpliwie w tej sytuacji wzrasta, powodując nieuchronnie destrukcję tradycyjnych sposobów nabywania tożsamości”<sup>9</sup>. Tak uruchomiona cyfrowa machina kreacji własnej tożsamości musi być stale napędzana poprzez kolejne treści, które przedłużają jej istnienie.

Obecnie technologia cyfrowa do tego stopnia wrosła w codzienną rzeczywistość, że bez obaw można pisać o transhumanizmie, czyli integralności dwóch systemów – ludzkiego i cyfrowego: „Transhumanizm stawia sobie za cel maksymalne rozszerzanie człowieka technologicznymi środkami. O ile posthumanizm kojarzony jest raczej z dyskursywnością oraz zmianą wrażliwości i typu myślenia, to transhumanizm wiąże się głównie z technologicznymi modyfikacjami człowieka. Transhumaniści tacy jak Ray Kurzweil podkreślają, że ich celem jest przedłużanie życia ludzkiego oraz osiągnięcie nieśmiertelności technologicznymi środkami”<sup>10</sup>. W swoim artykule Zbyszko Melosik<sup>11</sup> używa określenia „gwiazda socjometryczna” dla określenia statusu przeciętnego nastolatka korzystającego z portalu Facebook<sup>12</sup>, zdobywającego status „celebryty” w lokalnym układzie rówieśniczym. Młodzież na stronach tego portalu walczy o pozycję w „facebookowej stratyfikacji”, dużo ważniejszej od tej w świecie realnych, fizycznych interakcji międzyludzkich. W tej „sztucznej” stratyfikacji kodem komunikacji staje się obraz, często zdjęcie pokazujące to, kim jestem na zewnątrz, ale nigdy to, kim jestem naprawdę. Użytkownicy tego

---

krótkotrwałe zainteresowanie i ulotny poklask). Paradoks polega na tym, że w percepcji adolescentów jest to wartość stała.

<sup>9</sup> B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Warszawa 2001, s. 105–106.

<sup>10</sup> <http://www.kfm.amu.edu.pl/?cat=1> (dostęp: 01.08.2014).

<sup>11</sup> Zob. Z. Melosik, *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26, s. 99–117. W artykule tym autor rozważa, dlaczego współcześnie portal Facebook odgrywa tak znaczącą rolę w kreowaniu tożsamości człowieka. Dla wyjaśnienia omawianych kwestii analizuje szeroki przekrój literatury międzynarodowej traktującej o fenomenie Facebooka.

<sup>12</sup> W swoim artykule najczęściej odwołuję się do tego portalu, ponieważ jak wykazały badania, które omówię w dalszej części, respondenci z niego głównie korzystają.

typu portali społecznościowych cechuje pewna refleksyjność: „Pierwsza jest refleksyjnością ukierunkowaną na funkcjonowanie w sieciach społecznych. Dotyczy bezpośrednio relacji i znajomości, uświadamia ich wagę, potencjał oraz problematyzuje zarówno głębokość, jak i rozległość kontaktów. Drugim rodzajem refleksyjności jest refleksyjność nastawiona na kształtowanie «ja». Obie są nierozzerwalnie ze sobą splecione, a ich wydzielenie ma charakter analityczny. Nieustannie zostawiane cyfrowe ślady nie są zakurzonymi archiwaliami. Nie są statyczne ani zawieszane w próżni. Kształt towarzyskiego życia, jaki odtwarzają czy też współtworzą, nie zastyga w formie. Ślady te są nieustannie odnawiane, aktualizowane, dzięki czemu współuczestniczą w refleksyjnym projekcie kształtowania «ja»<sup>13</sup>. To, dlaczego młodzież nieustannie kontroluje lub tworzy nowe zdarzenia w świecie wirtualnym, zostało wyjaśnione w raporcie Centrum Badań nad Kulturą Popularną, do którego odwołuję się w niniejszym artykule. Młodzi ludzie są uzależnieni od pozytywnych bodźców, jakie towarzyszą wszelkim przejawom zainteresowania ze strony innych osób. Lev Manovich w *Praktyce (medialnego) życia codziennego* prezentami nazywa komentarze i inne drobne przejawy zainteresowania innymi manifestowane w sieci przez znajomych. „Typ prezentu jest mniej ważny niż sam akt jego otrzymania lub umieszczenia komentarza albo zdjęcia” – pisze Manovich, zwracając uwagę, że Internet zmienił ekosystem towarzyskości<sup>14</sup>.

## Dyskusja z wynikami badań

W literaturze przedmiotu zarówno w skali kraju, jak i międzynarodowej pojawiło się wiele publikacji i badań dotyczących omawianej problematyki. Na początek przywołam wyniki tych publikacji i badań. Następnie skonfrontuję je z wnioskami opracowanymi na podstawie krótkich pilotażowych badań, które przeprowadziłam wśród młodzieży z Białegostoku. Moją intencją było porównanie wyników badań otrzymanych przez innych badaczy zainteresowanych zjawiskiem z tendencjami panującymi w środowisku lokalnym młodzieży Białegostoku.

<sup>13</sup> Raport Centrum badań nad Kulturą Popularną SWPS, *Technologia refleksyjności. Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*; [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi\\_i\\_media\\_\\_raport\\_copy1.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi_i_media__raport_copy1.pdf) (dostęp: 29.07.2014).

<sup>14</sup> Tamże.

W maju 2013 roku w ramach projektu Pew Research Internet Project został opublikowany obszerny raport *Teens, Social Media, Privacy*<sup>15</sup>, traktujący o trzech zagadnieniach wymienionych w tytule. Wyniki tego raportu wskazują, iż młodzież zamieszcza na stronach portali społecznościowych, głównie na Facebooku, coraz więcej informacji prywatnych. Statystycznie posiada ok. 300 znajomych, w tym kolegów ze szkoły, krewnych, znajomych rodziców, osoby, z którymi znajomość nie wykracza poza wirtualną przestrzeń Internetu, oraz gwiazdy i celebrytów. W raporcie zamieszczone zostały dane będące zestawieniem informacji z lat 2006 i 2013. Świadczą one o tym, iż z 79 do 91%, zwiększyła się liczba osób zamieszczających w sieci swoje fotografie, z 49 do 71% wzrosła liczba młodych ludzi używających prawdziwych danych, znacząco zwiększył się także odsetek osób upubliczniających prywatny numer telefonu (z 2 do 20%). Ponad ⅓ badanych upublicznia na swoim profilu takie dane, jak: imię i nazwisko, zainteresowania lub datę urodzenia. Ponad połowa ankietowanych informuje społeczność internetową o miejscu zamieszkania czy statusie związku. Z danych otrzymanych podczas badania, którym objętych było 802 młodych ludzi w wieku od 12.–17. roku życia, wynika, że większość często uaktualnia swoją stronę profilową. Podstawę do moderowania swojego profilu stanowi motywacja do zebrania jak największej liczby polubień pod zamieszczanymi przez siebie zdjęciami. W ten sposób na profilu pozostają tylko te fotografie, które spotkały się z największą aprobatą. O przypadkowości i nietrwałości relacji łączących ludzi w świecie wirtualnym świadczy charakter znajomości z kolegami sklasyfikowanymi jako znajomi. Osoby posiadające więcej niż 600 znajomych twierdzą, że większości nie znają osobiście lub są to ludzie, których spotkały raz lub kilka razy w życiu.

Badania przeprowadzone przez Biuro Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych w 2010 roku na temat postrzegania zagadnień związanych z ochroną danych i prywatności przez dzieci i młodzież wskazują, że ponad połowa z 940 młodych ankietowanych stwierdziła, iż korzysta z Internetu w celach koleżeńskich/towarzyskich/społecznych (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów, korzystanie z portali społecznościowych itp.).

---

<sup>15</sup> M. Madden i inni, *Teens, Social Media, Privacy*; [http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP\\_TeensSocialMediaandPrivacy\\_PDF.pdf](http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_PDF.pdf) (dostęp: 20.07.2014).

Ponad 70% ankietowanych poświęcało wówczas ok. 3 godzin dziennie na korzystanie z portali społecznościowych<sup>16</sup>.

Na zlecenie Komisji Europejskiej w kilku krajach przeprowadzone zostały badania dotyczące sposobów korzystania z Internetu przez młodzież. Ich wyniki świadczą, iż „90 proc. respondentów ma konto przynajmniej na jednym z portali społecznościowych. Częściej korzystają z nich dziewczyny niż chłopcy. 32 proc. młodzieży w ciągu dni szkolnych spędza na portalach społecznościowych przynajmniej dwie godziny. Jednocześnie osoby, które spędzają przynajmniej dwie godziny dziennie na społecznościówkach, częściej wykazują dysfunkcyjne korzystanie z Internetu”<sup>17</sup>.

Badanie „Kompetencje młodzieży w Polsce”, które zostało zrealizowane 12–30 sierpnia 2014 roku przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska, również potwierdza wyniki będące przedmiotem obecnej dyskusji, nawiązuje też do wniosków zaprezentowanych w dalszej części artykułu: „Także w Internecie młodzi kształtują swoją osobowość. Sieć jest miejscem, które pomaga im zaspokoić potrzebę afiliacji, bycia częścią grupy rówieśniczej, częścią społeczności o podobnych zainteresowaniach i podobnym kręgu wartości. 75% młodych potwierdza, że Internet pozwala im na kontakt z osobami o podobnych poglądach, a 62% zgadza się ze sformułowaniem, że Internet zapewnia im przynależność do grupy przyjaciół oraz ich akceptację. Wyniki dowodzą, że aktywność dorosłych w sieci stanowi dla nich czystą rozrywkę. Przez nastolatków traktowana jest już jako forma tworzenia i utrwalania więzi z rówieśnikami. Młode osoby chętnie korzystają z takich narzędzi, jak fora internetowe czy serwisy społecznościowe nie tylko dla rozrywki, ale również dlatego, że to właśnie tam mogą nawiązać nowe kontakty lub podtrzymać już istniejące”<sup>18</sup>.

Kolejne interesujące badania zostały przeprowadzone w 2011 roku pod hasłem: „Jak działamy w sieci? Aktywność gimnazjalistów i studentów na portalach społecznościowych Nasza-Klasa i Facebook”<sup>19</sup>. Co prawda respondentami w tych badaniach byli zarówno gimnazjaliści, jak i studenci,

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 19.

<sup>17</sup> <http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2012/12/jak-mlodziez-korzysta-z-internetu-poznajcie-typy-uzytownikow-sieci.aspx> (dostęp: 20.07.2014).

<sup>18</sup> <http://www.fundacja.orange.pl/badania.html> (dostęp: 01.09.2014).

<sup>19</sup> [http://www.eksoc.uni.lodz.pl/is/doc/dzialanie\\_w\\_sieci.pdf](http://www.eksoc.uni.lodz.pl/is/doc/dzialanie_w_sieci.pdf) (dostęp: 20.07.2014).

jednakże wyniki prezentowane były z podziałem na grupy wiekowe. Przedstawiciele obu grup mają profile na wskazanych portalach społecznościowych w mniej więcej podobnej liczbie.

W badaniach będą odnosiła się również do motywów posiadania konta na portalach społecznościowych – jak pokazują wyniki raportu „Jak działamy w sieci? Aktywność gimnazjalistów i studentów na portalach społecznościowych Nasza-Klasa i Facebook”, nie zmieniły się one prawie wcale. Należą do nich między innymi nuda, chęć odnalezienia dawnych znajomych i podtrzymania nowych znajomości, co według mnie jest formą odpowiedzi na realizację ludzkiej potrzeby afiliacji. Wyniki badań w omawianym raporcie pokrywają się z wynikami badań Pew Research Centre, ponieważ respondenci odpowiedzieli podobnie co do treści, jakie zamieszczają w największej liczbie na swoich profilach (imię i nazwisko, zainteresowania, zdjęcia). Zdjęcia są także jedną z najliczniej wskazywanej formy ekspresji. Pytanie dotyczące motywów udostępniania zdjęć na stronach portalu odnosi się do możliwości autoprezentacji, której następstwem powinno być zebranie dużej liczby pozytywnych komentarzy i polubień połączone ze wzbudzeniem zachwytu.

Na potrzeby niniejszego artykułu podjęłam się przeprowadzenia krótkiego badania pilotażowego<sup>20</sup> wśród młodzieży. Do tego celu wykorzystałam metodę badań sondażowych. W badaniu wzięło udział 37 osób – 18 chłopców i 19 dziewcząt w wieku od 15–16 lat. Dobór próby był oparty na dostępności badanych<sup>21</sup>. Technika badań to ankieta, natomiast za narzędzie posłużył przygotowany kwestionariusz<sup>22</sup>. Respondentów szukałam w miejscach często przez nich uczęszczanych. W tym przypadku były to centra handlowe, skwery miejskie lub skatepark na terenie kompleksu magazynów powojkowych przy ulicy Węglowej w Białymstoku.

<sup>20</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 197.

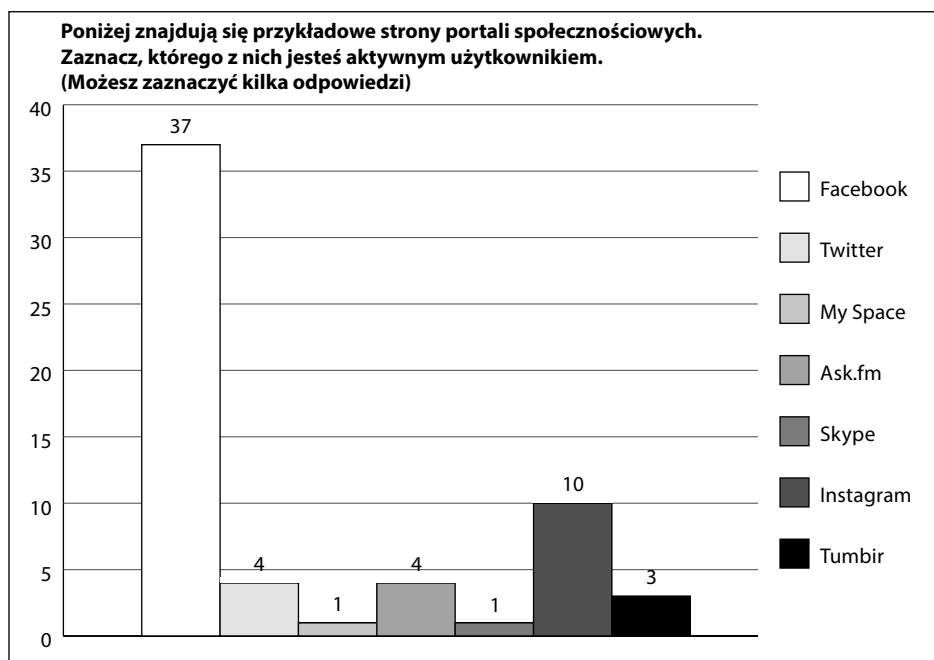
<sup>21</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 204.

<sup>22</sup> Kwestionariusz ankiety składał się z 14 pytań. Niektóre pytania umożliwiały zakreślenie kilku odpowiedzi, inne nie. Pytania obejmowały informacje na temat korzystania z portali społecznościowych lub braku zainteresowania nimi. W przypadku odpowiedzi twierdzącej ankietowani proszeni byli o udzielenie dalszych informacji na temat częstotliwości ich odwiedzania, motywów logowania na danym portalu, rodzaju zamieszczanych treści, celów związanych z zamieszczaniem określonych treści, uczuć związanych z ich odbiorem oraz o definicję takich terminów, jak „złajkować” i „zhejtować”.

Analizując otrzymane wyniki, zauważyłam, że odpowiedzi można pogrupować w trzy działy. W pierwszym znalazły się te, które dotyczą motywów logowania na portalach społecznościowych, w drugim te, które dotyczą rodzaju i stosunku do zamieszczanych przez siebie treści, a w trzecim – charakterystyka profili znajomych z portali społecznościowych. Tak pogrupowane informacje pomogą zrozumieć, dlaczego młodzi ludzie korzystają z podobnych serwisów, co zamieszczają na ich stronach, co w związku z tym czują oraz do kogo skierowane są publikowane treści.

Największą liczbę respondentów, bo aż 37 osób, stanowią użytkownicy portalu Facebook. Przeważająca liczba osób loguje się na portalach społecznościowych codziennie (15) lub kilka razy dziennie (16).

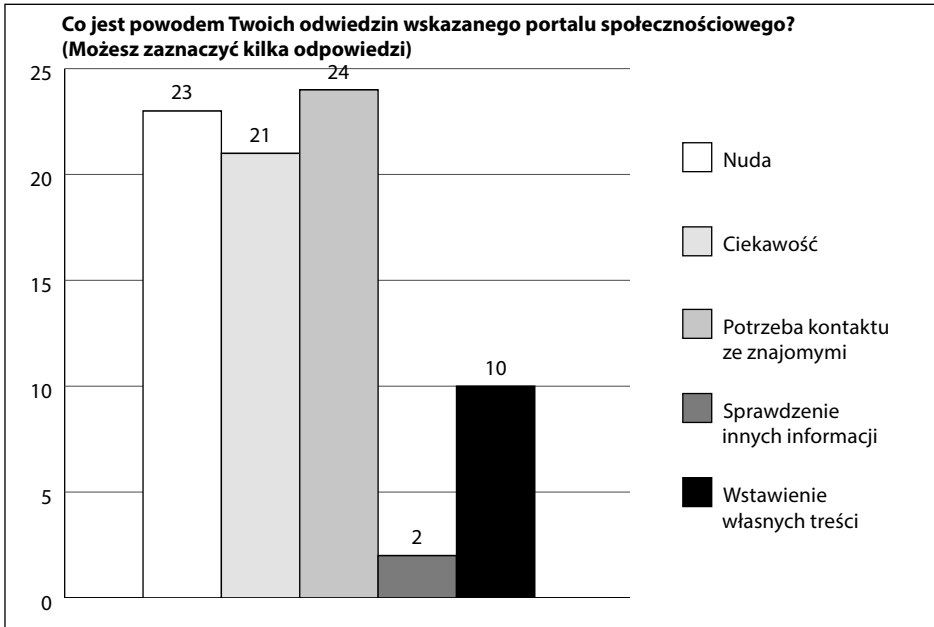
**Wykres 1.** Portale społecznościowe, do których należy młodzież



Źródło: opracowanie własne



Wykres 2. Powody odwiedzin wskazanego portalu społecznościowego

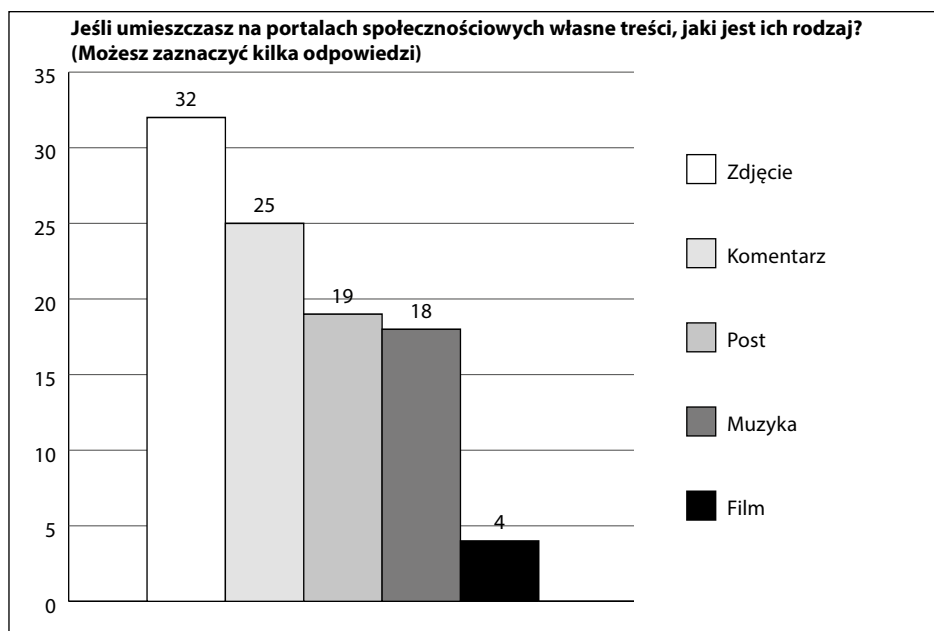


Źródło: opracowanie własne

Na podstawie zamieszczonych wykresów można wywnioskować, iż największe uznanie wśród młodzieży zdobyły takie serwisy, jak Facebook czy Instagram. Powody ich odwiedzania to przede wszystkim: potrzeba kontaktu ze znajomymi, nuda i ciekawość. Rodzaje treści, które młodzi najczęściej udostępniają, to: zdjęcie, komentarz, post, muzyka. Głównym motywem udostępniania danych plików jest chęć udostępnienia ciekawych treści. Jak pokazuje wykres 3, ciekawą treścią w opinii ankietowanych jest zdjęcie lub komentarz. Zdjęcie w percepcji młodych ludzi wyraża „dużo więcej niż tysiąc słów”. „Granica między działaniem a wyrażaniem zacierą się, bo zdjęcia stanowią dla młodych integralną część przeżywanego świata. Podobnie zacierą się granica między wydarzeniem a jego cyfrową reprezentacją. Dlatego można mówić o ich performatywnym charakterze. Zdjęciem nie tylko daje się wyraz czemuś, zdjęciem robi się konkretne rzeczy. Lubi się nim kogoś lub nie lubi, kocha się, pamięta się o nim, krzywdzi

i obraża<sup>23</sup>. Kolejny motyw stanowi chęć otrzymania pozytywnych komentarzy lub *like* pod zamieszczanymi treściami. Świadczyć to może o silnej potrzebie uznania i aprobaty oraz wywołania zainteresowania. Zbyszko Melosik podkreśla pewien fakt, który może posłużyć za komentarz do zjawisk ukazanych na wykresie 3: „Zauważmy przy tym dość zaskakujący fenomen. Oto na Facebooku prezentacja wizualna zdominowana jest przez zdjęcia, a nie przez filmy, które dają znacznie więcej możliwości (auto) prezentacji. Wyjaśnienie tego faktu jest proste: nikt nie ma czasu ani ochoty oglądać «projekcji» z życia innej osoby (chyba że jest to naprawdę ekscytujące show). Zdjęcie zdaje się w tym kontekście stanowić esencję tożsamości: «wystarczy spojrzeć i już się wszystko wie»<sup>24</sup>.

**Wykres 3.** Rodzaj zamieszczanych treści

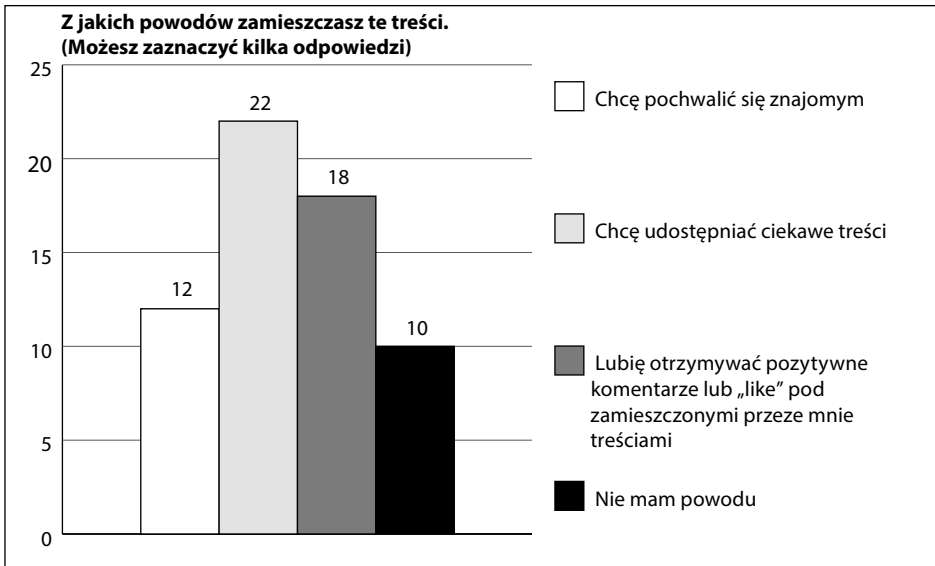


Źródło: opracowanie własne

<sup>23</sup> J. van Dijk, *Fotograficzna towarzyskość i zapośredniczenie pamięci. Raport Centrum badań nad Kulturą Popularną SWPS*; [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi\\_i\\_media\\_raport\\_copy1.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi_i_media_raport_copy1.pdf) (dostęp: 29.07.2014).

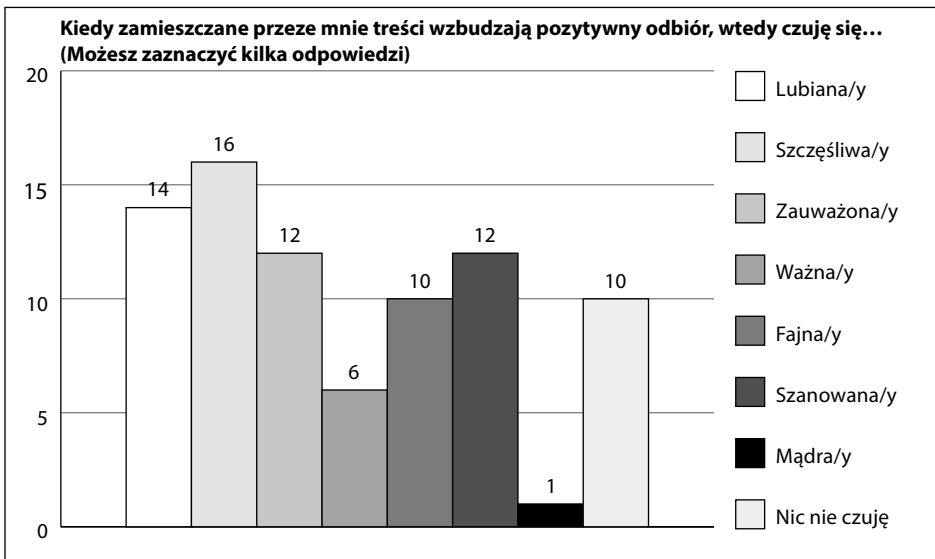
<sup>24</sup> Z. Melosik, *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu*, dz. cyt., s. 106.

Wykres 4. Powody zamieszczania wskazanych treści



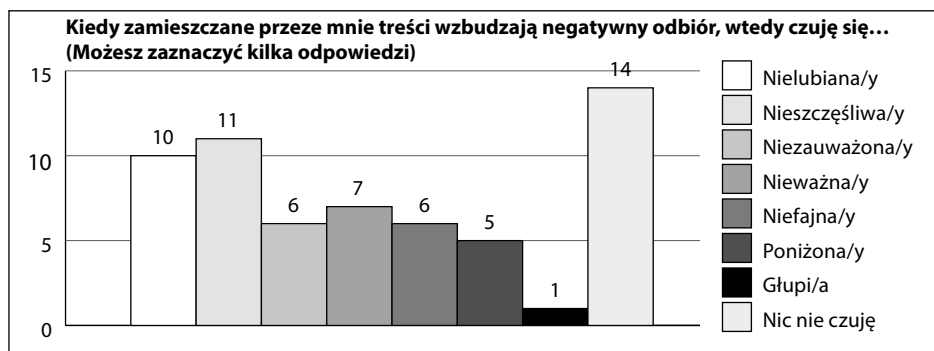
Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Emocje, jakie wzbudza pozytywny odbiór zamieszczanych treści



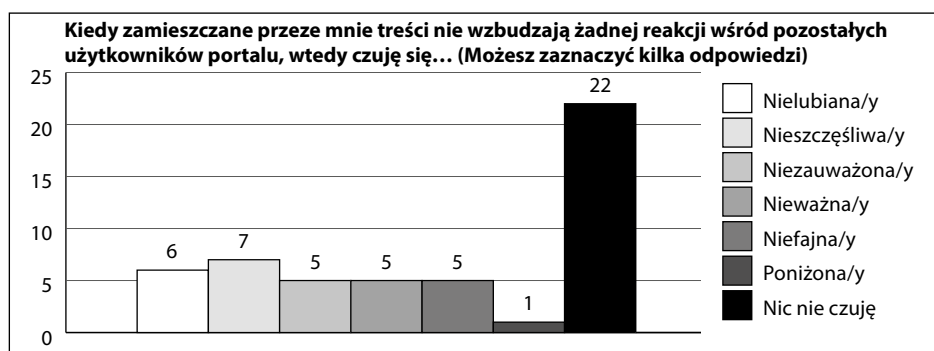
Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 6.** Emocje, jakie wzbudza negatywny odbiór zamieszczanych treści



Źródło: opracowanie własne.

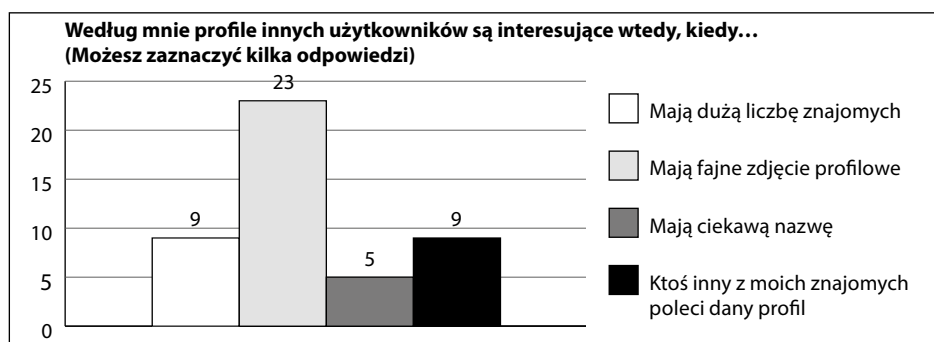
**Wykres 7.** Emocje, jakie wzbudza brak reakcji wśród odbiorców zamieszczanych treści



Źródło: opracowanie własne

Intrygująca odpowiedź wskazana została w pytaniu o reakcję na negatywny odbiór upublicznianych informacji. Dowiadujemy się, że większość osób w tej sytuacji nie czuje nic.

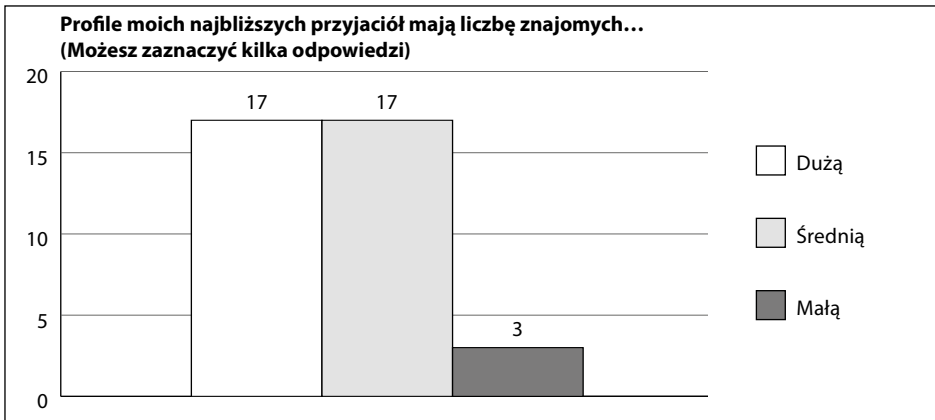
**Wykres 8.** Jakie profile są dla młodych ludzi interesujące?



Źródło: opracowanie własne.

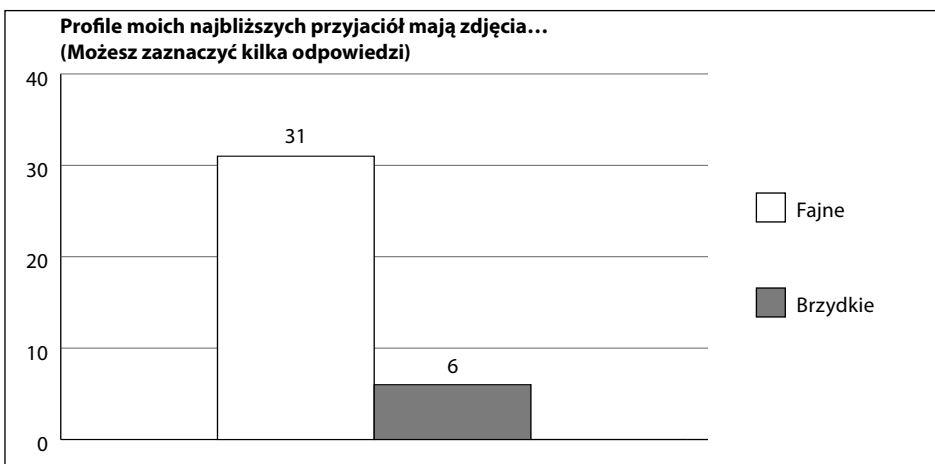
Za interesujące respondenci uznają profile, które mają przede wszystkim „fajne” zdjęcie profilowe. Prawie ¼ odpowiedzi dotyczyła opcji z dużą liczbą znajomych i polecenia danego profilu przez kolegów. Tylko 5 wyborów dotyczyło ciekawej nazwy profilu. Z odpowiedzi ankietowanych można wywnioskować, że największym „wabikiem” jest dla nich zdjęcie profilowe, a dopiero później odpowiednio duża liczba znajomych i rekomendacje innych ludzi.

**Wykres 9.** Liczba znajomych na profilach przyjaciół

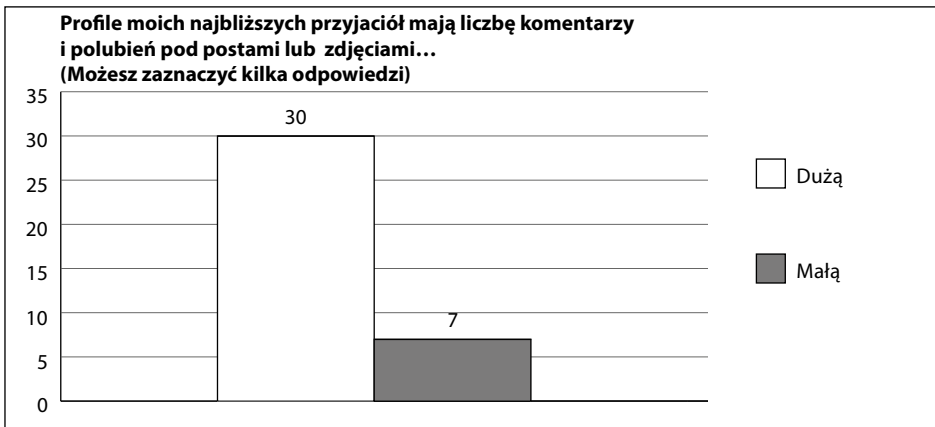


Źródło: opracowanie własne

**Wykres 10.** Zdjęcia na profilach przyjaciół



Źródło: opracowanie własne

**Wykres 11.** Komentarze i polubienia na profilach przyjaciół

Źródło: opracowanie własne

Gdybyśmy na podstawie odpowiedzi udzielonych przez respondentów chcieli scharakteryzować krąg ich kolegów z portali społecznościowych, będą to zazwyczaj posiadacze dużej i średniej liczby znajomych (co pokrywa się z twierdzeniem badanych, że duża liczba znajomych ma dla nich istotne znaczenie). Profile przyjaciół mają również „fajne” zdjęcie profilowe oraz są szeroko komentowane i lubiane przez pozostałych użytkowników portalu (co jest zgodne z wcześniejszymi deklaracjami, zob. wykres 8).

Ostatnie dwa punkty ankiety zawierały prośbę o wyjaśnienie takich potocznych terminów, jak „zlajkować” i „zhejtować”. Są to pojęcia bardzo często używane przez nastolatków, dlatego nie mieli oni najmniejszych problemów z wyjaśnieniem ich znaczenia. Pierwszy według ankietowanych odnosi się do polubienia czegoś lub kogoś, wyrażania aprobaty i zainteresowania. Ogólnie wiąże się z nim zestaw samych pozytywnych bodźców. „Lajkowanie”, zwłaszcza ich zdjęć lub innych umieszczanych przez nich treści, jest dla młodych ludzi synonimem szczęścia i gratyfikacji społecznej. „Hejtowanie” jest natomiast terminem przeciwnym i oznacza obrażenie kogoś, sprawienie mu bólu; kojarzy się zdecydowanie negatywnie. W rozmowie na temat znaczenia obu słów młodzi wskazywali, że bardzo często zdarza się im być „hejtowanym” lub „hejtować” kogoś w sieci. Podkreślali też, że obecnie zjawisko hejtowania jest powszechne w świecie codziennych interakcji młodych ludzi.

## Zakończenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania portretu współczesnego nastolatka. Według mnie młody człowiek jest dziś zniewolony przez technologie cyfrowe i ich wytwory, w tym przez serwisy społecznościowe. W tekście szczególnym analizom poddany został fenomen portalu Facebook. Młodzi ludzie uczestniczący w badaniu w większości są jego aktywnymi użytkownikami. Użyte w tytule artykułu sformułowanie „zalogowany w kulturze” nawiązuje do wyników badań, które wskazują, że współczesny nastolatek funkcjonuje w sieci niemal przez całą dobę. Młodzież, przenosząc się ze świata rzeczywistego do wirtualnego, tworzy tożsamość odpowiadającą na wymogi stawiane przez kulturę masową. Pozorna indywidualność, do której dążą młodzi, nie jest niczym innym jak tylko kopią lub kalką ideału, który tak naprawdę nie istnieje. Nie chciałabym zupełnie negować wartości portali społecznościowych, uważam jednak, że aby młodzież mogła korzystać z nich umiejętnie, konieczna jest właściwa pedagogizacja rodziców oraz prawidłowa edukacja medialna realizowana przez pedagogów. Nie chodzi o to, żeby zwalczać media społecznościowe, ale nauczyć młodych ludzi z nich korzystać.

Argument potwierdzający ten wniosek stanowią wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby artykułu. Na ich podstawie wyłonił się portret nastolatka uzależnionego od serwisów społecznościowych, dla którego liczy się to, co powierzchowne i aprobowane przez ogół wirtualnej społeczności. Współczesny młody człowiek jest dziś albo „złajkowany”, albo „zhejtowany”, nie zmienia to jednak faktu, że wciąż osądzany przez pryzmat sztucznej optyki kultury popularnej. Mimo że badania obejmowały jedynie wycinek rzeczywistości mogą służyć jako inspiracja do prowadzenia kolejnych poszukiwań w zakresie popkulturowych uwarunkowań rozwoju systemu wartości młodego pokolenia.

## Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Warszawa 2001.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Melosik Z., *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Olechnicki K., Załęcki P. (red.), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Szkudlarek T., Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971.

## Źródła internetowe

- Jak młodzież korzysta z Internetu? Poznajcie typy użytkowników sieci*; <http://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/2012/12/jak-mlodziez-korzysta-z-internetu-poznajcie-typy-uzytkownikow-sieci.aspx>
- Komunikat CBOS, *Wzrost standardu wyposażenia gospodarstw domowych*, Warszawa 2011; [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K\\_039\\_11.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_039_11.PDF)
- Madden M. i inni, *Teens, Social Media, and Privacy*; [http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP\\_TeensSocialMediaandPrivacy\\_PDF.pdf](http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_PDF.pdf)
- Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum badań nad Kulturą Popularną SWPS*; [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi\\_i\\_media\\_\\_raport\\_copy1.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/2011-0117/modzi_i_media__raport_copy1.pdf)
- Raport z badań, *Jak działamy w sieci? Aktywność gimnazjalistów i studentów na portalach społecznościowych nasza-klasa i facebook*, 2011; [http://www.eksoc.uni.lodz.pl/is/doc/dzialanie\\_w\\_sieci.pdf](http://www.eksoc.uni.lodz.pl/is/doc/dzialanie_w_sieci.pdf)
- Raport z badań, *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce*; <http://www.fundacja.orange.pl/badania.html>



Raport z badań, *Postrzegania zagadnień związanych z ochroną danych i prywatności przez dzieci i młodzież*, 2010; <http://www.panoptykon.org/files/raport-koncowy-z-badan-giodo.pdf>

Skrzydlewski W., Dylak S. (red.), *Media – Edukacja – Kultura: w stronę edukacji medialnej*, Wydawnictwo PTTiME, Poznań – Rzeszów 2012; <http://edunet.amu.edu.pl/publikacje.html>

Rozdział 2

KOMUNIKACJA SPOŁECZNA  
W ŚRODOWISKACH  
ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO

MIROSŁAW SOBECKI

## 2.1. Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne

Nie trzeba nikogo dziś przekonywać, że świat współczesny jak nigdy dotąd jest światem komunikacji. Porozumiewanie się zawsze tkwiło u podstaw cywilizacji, jednak złożoność i dynamika przemian cywilizacyjnych ostatnich dziesięcioleci sprawiły, że kwestia komunikacji międzyludzkiej stała się jedną z najważniejszych w szacowaniu kulturowego funkcjonowania człowieka. Przywołując parafrazę znanego łacińskiego powiedzenia sformułowaną niegdyś przez Ewę Łętowską i stosując ją do kontekstu pedagogicznego, można z pełnym przekonaniem powiedzieć, że *communicare et humanum, et necesse est*<sup>1</sup>. Komunikacja nie tylko jest jedną z podstawowych cech definiujących człowieka jako *animal socialis*, jest dzisiaj także koniecznością. Trzeba właściwie dodać, zwłaszcza współcześnie jest koniecznością. Człowiek zawsze potrzebował drugiej istoty ludzkiej, aby dzięki niej konstruować swój wizerunek, swoją tożsamość. Jesteśmy dla siebie niczym lustra. Dopiero dzięki Innym dostrzegamy swoistość Ja.

---

<sup>1</sup> E. Łętowska, *Communicare et humanum, et necesse est – o komunikacyjnej misji muzyków i prawników*, „Monitor Prawniczy” 2005, nr 1.

## **O potrzebie komunikacji w refleksji i praktyce pedagogicznej**

Odrębną kwestią jest rozważanie znaczenia komunikacji międzyludzkiej w perspektywie pedagogicznej. Po pierwsze, zadaniem pedagogiki w warstwie meta jest uświadamianie znaczenia komunikacji w relacjach międzyludzkich. W takim ujęciu komunikowanie się traktowane jest jako wartość w życiu człowieka. W świecie postępującej dehumanizacji relacji, minimalizacji aktów komunikacyjnych, włączania w komunikację technicznych gadżetów nadawanie znaczenia aktom komunikacyjnym jest nie do przecenienia. Po drugie, pedagogika jako nauka winna z większą intensywnością zająć się samym procesem komunikacji. Odnosi się to zarówno do jego treści, jak i struktury czy przebiegu. Obok aktów komunikacyjnych dotyczących sytuacji pedagogicznych, związanych z procesem wychowania przebiegającego w instytucjach oświatowych, przedmiotem zainteresowania pedagogiki w większym stopniu niż dotychczas muszą stać się akty pedagogiczne zachodzące w środowisku pozaszkolnym.

Oslabienie więzi międzyludzkich, które obserwujemy wraz z nasyceniem technologicznym naszej cywilizacji, staje się podstawowym argumentem przemawiającym za tym, aby kwestię komunikacji międzyludzkiej uczynić przedmiotem intensywniejszych zabiegów ze strony teoretyków i praktyków nauk o edukacji. Istnieje pilna potrzeba budzenia interpersonalnej wrażliwości opartej na empatii. Tymczasem dziś bardzo często mamy do czynienia jedynie z aktami fizycznej współobecności. Nierzadki jest widok dwojga młodych ludzi, którzy przebywając w jednym pomieszczeniu, nie nawiązują ze sobą interakcji, lecz koncentrują się na urządzeniach, które im towarzyszą. Mieszkając tuż obok siebie, młodzi wolą porozumiewać się przez Internet niż spotkać się na żywo, bez pośrednictwa urządzeń technicznych. Tak więc pierwszym zadaniem pedagogiki jest rewitalizacja potrzeby bezpośredniego kontaktu, uwidocznienie zalet związanych z kontaktami twarzą w twarz.

Inny wymiar zaangażowania pedagogiki w kwestię komunikacji międzyludzkiej związany jest z kategorią różnicy kulturowej. Jest to zadanie związane zarówno z treścią komunikacji, jak i jej kontekstem. Na samym początku nie można abstrahować od samego unaocznienia obecności różnicy kulturowej w życiu społecznym. Wiąże się to z elementarną pracą pedagogiczną – pokonywaniem przekonania o monistycznej wizji świata. Dopiero później

można przejść do etapu, na którym przekonujemy do traktowania różnicy kulturowej jako szansy na wzbogacenie i rozwój. W ten sposób możemy pokonać drogę od jedynie fizycznej współobecności do opartej na kulturowej empatii interakcyjnej synergii.

## **Edukacja międzykulturowa a komunikacja międzykulturowa**

Ważną rolę w pokonywaniu opisanej drogi odgrywa edukacja międzykulturowa, jedna z najmłodszych odrośli pedagogiki. Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako refleksja teoretyczna i praktyka pedagogiczna związana z *przygotowaniem jednostki* w różnych fazach jej życia do funkcjonowania w warunkach *zróżnicowania kulturowego*. W tej perspektywie pedagog w swoim towarzyszeniu jednostce w osiąganiu przez nią życiowego optimum (*akme*) dostrzega potencjał w różnicy kulturowej. Potrafi ów potencjał wykorzystać z pożytkiem dla jednostki, jak też dla różnych społeczności tworzących lokalne wspólnoty. Aby nie poprzestawać na wąsko rozumianym tolerowaniu odmienności, należy dążyć do kreowania sytuacji umożliwiającej dialog, którego niezbędnym elementem jest komunikacja. Tak oto rodzi się konieczność wdrażania do komunikacji międzykulturowej, która w najprostszym ujęciu stanowi teorię i praktykę *międzykulturowych interakcji* opartych na założeniach zarówno *edukacji międzykulturowej*, jak i *teorii komunikacji*.

Podstawą zaistnienia aktów komunikacyjnych prowadzących do pozytywnych stanów odpowiadających relacjom synergetycznym jest dojrzała tożsamość kulturowa, w której sfera identyfikacyjna i walencyjna są odpowiednio ukształtowane. Przy czym terminy „identyfikacja” i „walencja kulturowa” stosuję za Antoniną Kłoskowską<sup>2</sup>. Identyfikacja stanowi zespół odwołań do zbiorowości kulturowych, wobec których jednostka *odczuwa* przynależność. W takim ujęciu identyfikacje jednostki są z gruntu subiektywne, a ponieważ są niedostępne empirycznemu poznaniu, jako nieredukowalnie deklaratywne nie mogą być weryfikowane. Inaczej jest z walencją kulturową, którą w duchu Kłoskowskiej uważam za zinternalizowane

---

<sup>2</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1994.

kulturowe dziedzictwo określonej zbiorowości. W odróżnieniu od identyfikacji walencja, składająca się ze zinternalizowanych symboli kulturowych, nie tylko jest możliwa do poznania, ale także do weryfikacji. Ma to kapitalne znaczenie metodologiczne przy analizach tożsamości kulturowej. Każda jednostka ze zdrową tożsamością kulturową oprócz poczucia przynależności do zbiorowości dysponuje uwewnętrznionym zespołem symboli kulturowych odnoszących się do kanonicznego rdzenia kultury symbolicznej grupy, której jednostka czuje się częścią. Tak rozumiana zdrowa tożsamość kulturowa jest warunkiem *sine qua non* praktykowania przez jednostkę dialogu kulturowego. Oczywiście konieczne jest tu podkreślenie, że jednostka przynależy jednocześnie do wielu różnych zbiorowości kulturowych, chociaż w konkretnych sytuacjach zwykle wchodzi w interakcje jako członek tylko jednej z nich.

W komunikacji międzykulturowej niezwykle ważne są te elementy kanonu kultury symbolicznej, które są bądź elementem wspólnym wchodzących w interakcję kultur – często jest to związane ze wspólnotą proveniencji – bądź też efektem ich wzajemnego oddziaływania. Refleksyjna świadomość kontekstu funkcjonowania kanonicznych atrybutów tożsamości kulturowej jest podstawowym obszarem, w którego kształtowaniu klasycznie bierze udział edukacja zarówno w wymiarze formalnym, jak i nieformalnym. W dalszej części tekstu zechcę skoncentrować się na egzemplifikacjach związanych z tak rozumianą walencją kulturową, stanowiącą niezbędny warunek zaistnienia międzykulturowej komunikacji.

W niniejszym tekście proponuję skoncentrowanie się jedynie na sferze religijnej. Niemniej z naciskiem chcę podkreślić, że sfera ta – bez względu na to, jak ważna dla jednostki – nigdy nie jest sferą jedyną. Obok niej jednostka odczuwa przynależność do wielu innych zbiorowości, oczywiście z różną intensywnością, siłą. Inaczej jest na przykład w przypadku osoby duchownej, inaczej zaś w przypadku przeciętnego człowieka niezwiązanego tak silnymi formalnymi więziami z instytucjami religijnymi.

### **Religia jako sfera komunikacji symbolicznej**

Religia należy do tych wymiarów ludzkiej kultury, które towarzyszą człowiekowi od zarania jego istnienia jako *homo sapiens*. Mimo wyrazistych kryzysów w czasach antyreligijnych rewolucji oraz mimo przemian

cywilizacyjnych ostatniego stulecia religia wciąż ma duże znaczenie w życiu ogromnej części ludzkości. Trzeba zaznaczyć – by pozostać jedynie w obszarze europejskim – że rola religii w życiu społecznym jest bardzo zróżnicowana w zależności od kraju. Na jednym krańcu mamy republikańską Francję, gdzie zasada rozdzielenia Kościoła od państwa jest jedną z naczelnych zasad ustrojowych, strzeżonych jak żrenica oka. Na drugim krańcu znajduje się Polska, gdzie mimo formalnego rozdzielenia obu sfer religia w życiu społecznym splata się z funkcjonowaniem wielu instytucji o charakterze państwowym. Zwłaszcza w takiej sytuacji kwestie związane z komunikacją międzyreligijną czy międzywyznaniową stają się kwestiami pierwszej rangi. Niebagatelny jest także fakt, że we współczesnej Polsce odsetek ludzi deklarujących wiarę w Boga jest wciąż bardzo wysoki.

Komunikacja w sferze religijnej zawiera swoisty dla niej komponent metafizyczny. Z oczywistych powodów nie dotykamy tutaj tego, co dotyczy relacji komunikacyjnych między człowiekiem a Istotą Najwyższą. Każda religia wyrasta ze społeczeństwa jako przestrzeń kulturowa i jako taka dysponuje całym zespołem artefaktów stanowiących ważne kotwice tożsamościowe dla jej wyznawców. W rezultacie w socjalizacji religijnej członkowie zbiorowości nabywają kompetencje związane z rozpoznawaniem i interpretacją tychże artefaktów. Z czasem *znaczenia* oparte na odczytywaniu i interpretacji artefaktów stają się zbiorem zinternalizowanych elementów stanowiących o tożsamości religijnej jednostek. Nie bez znaczenia jest głębia refleksyjności związana z tymi zinternalizowanymi znaczeniami artefaktów. Niestety często kompetencje pozostają na bardzo niskim poziomie, który cechuje etykietalne funkcjonowanie atrybutów. Wiąże się to z silnym zaangażowaniem emocji oraz minimalną refleksyjnością bądź wręcz jej brakiem.

Staje się szczególnie wyraziste, gdy spojrzymy na religię jako przestrzeń semiotyczną. Warto zwrócić uwagę, że taka perspektywa ma bogatą tradycję w historii chrześcijaństwa. Przed wiekami, kiedy ogromna większość wierzących nie dysponowała umiejętnością pisania i czytania, Kościół świadomie oddziaływał na wiernych poprzez skrót o charakterze znakowym. Zwłaszcza sfera ikoniczna była wykorzystywana jako droga budowania pożądanych skojarzeń i postaw. Obrazy, rzeźby i obecne w ich treści atrybuty pozwalały nieumiejącym czytać wyznawcom na rozpoznawanie i utrwalanie biblijnego przekazu. Stąd też uzasadnione jest analizowanie religii jako przestrzeni

semiotycznej, w której bardzo duże znaczenie mają generowane i wykorzystywane komunikacyjnie znaki i symbole.

Należy w tym miejscu także podkreślić jedno z podstawowych założeń interakcjonizmu symbolicznego: znaczenia rodzą się i przekształcają w trakcie interakcji. To właśnie aktywne współbycie jednostek i zbiorowości stanowi także o istocie międzykulturowości. Samo istnienie obok siebie osób czy grup różniących się kulturowo nie tworzy warunków do międzykulturowości. Potrzebna jest *interakcja* między nimi, związana z refleksyjnym podejściem do własnej tożsamości kulturowej, pozbawiona pokus monizmu, zawłaszczania kryterialnych symboli tożsamościowych i centryzmu.

### **Kompetencje międzykulturowe w wymiarze religijnym a pedagogika**

Należy rozpocząć od tego, jakie jest pedagogiczne podłoże kompetencji międzykulturowych. Przygotowanie młodego człowieka do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie ciągle pozostaje jednym z najważniejszych zadań wychowania. Mimo że w związku z coraz większą intensywnością zmian rzeczywistości społecznej zmienił się charakter takiego przygotowania, to jednak rezygnacja z tak ogólnie zdefiniowanego celu oznaczałaby w zasadzie koniec tego ważnego segmentu ludzkiej kultury. Specyfika *znaczenia* kompetencji międzykulturowych w pedagogice związana jest z dostrzeganiem roli *różnicy kulturowej* w funkcjonowaniu człowieka. Przez wiele wieków socjalizacja oparta była na paradygmacie centryzmu. Własna kultura, związane z nią wartości i symbole nie tylko stanowiły punkt odniesienia w postrzeganiu świata, ale także służyły do *eliminowania* różniących się wizji. Punkt zwrotny stanowi tu uznanie *prawa do istnienia* różnicy kulturowej. Konsekwencją tego kroku jest przygotowanie jednostki do *przyjmowania perspektywy Innego*. To wysiłek intelektualny związany z próbą zrozumienia kanonicznych atrybutów kulturowych kultury odrębnej od tej, z którą się identyfikujemy. Poza znajomością kultury własnej potrzebne są więc elementarne kompetencje dotyczące kultur, z którymi wchodzimy w interakcje. Należy koniecznie dodać, że chodzi tu o interakcje, które nie mają incydentalnego charakteru.

Zaznaczyłem wcześniej, że religia wciąż odgrywa znaczącą rolę w profilu tożsamościowym mieszkańców naszej części Europy. Dotyczy to zwłaszcza



Polski. Konstatacja ta znalazła empiryczne potwierdzenie w prowadzonych wcześniej badaniach dotyczących tożsamości Polaków zamieszkujących pogranicze polsko-białoruskie<sup>3</sup>.

Religia, w której w sposób absolutnie wyjątkowy sfera metafizyki zderza się z codziennością, powinna być przestrzenią celowej i zorganizowanej aktywności pedagogicznej. Przy czym nie chodzi tu o działania jedynie transmitujące wartości. Chociaż także tutaj jest wiele do zrobienia. Ponowne wprowadzenie religii do szkół, stanowiące swoiste odreagowanie kilku dziesięcioleci komunistycznej indoktrynacji, niestety nie zakończyło się sukcesem. Niedostatecznie przygotowane kadry, brak zaktualizowanej wizji wychowania religijnego oraz niedostrzeżenie możliwości kontekstualnej kulturowo edukacji religioznawczej spowodowały, że lekcje religii w szkole nie tylko nie wpłynęły na intensyfikację religijności młodzieży, ale wręcz ją osłabiły. Sprowadzenie lekcji religii do rangi jednego z przedmiotów szkolnych paradoksalnie sprawiło, że potrzeba uwzględnienia kontekstów związanych z chrześcijaństwem i jego kulturą ciągle nabiera znaczenia. Zwłaszcza w kształceniu literackim i historycznym jest miejsce na ukazywanie kultury chrześcijaństwa w ten sposób, aby mogło ono stać się trwałym, ale nieantagonistycznym elementem tożsamości ucznia. Tożsamość religijna musi być postrzegana jako jedna z wielu, obok tożsamości europejskiej, narodowej czy regionalnej. W praktyce społecznej często mamy do czynienia z przeciwstawianiem sobie poszczególnych wymiarów tożsamości społeczno-kulturowej (np. słynne konfrontowanie tożsamości narodowej polskiej i etniczno-regionalnej śląskiej). Tymczasem poszczególne wymiary tożsamości muszą być uwzględniane łącznie – tylko wtedy możemy mówić o dojrzałej tożsamości społeczno-kulturowej.

W odniesieniu do sfery walencyjnej tożsamości bardzo ważna jest związana z wymiarem religijnym refleksyjna głębia. Niezbędne jest chociażby osadzenie problematyki i działań edukacyjnych w kontekście miejsca i czasu. Polska to ta część Europy, gdzie przenikało się chrześcijaństwo wschodnie i zachodnie. Chrzest Polski w 966 roku miał miejsce jeszcze przed formalnym podziałem chrześcijaństwa w postaci wielkiej schizmy w 1054 roku. Sąsiad

---

<sup>3</sup> M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości społeczno-kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997.

Mieszka, władca Rusi Włodzimierz 22 lata później (w 988 roku) przyjął chrzest w rycie wschodnim. Na wiele wieków Polska stała się przestrzenią przenikania dwu, stopniowo oddalających się wersji chrześcijaństwa greckiego i łacińskiego. Nic dziwnego, że właśnie w tej części Europy pojawiły się nie tylko idee, ale konkretne próby zjednoczenia podzielonego chrześcijaństwa. Najbardziej spektakularną egzemplifikacją była unia brzeska z 1596 roku.

Dla edukacji i komunikacji międzykulturowej niezwykle ważny jest także inny obszar. Dawna Rzeczpospolita była terenem intensywnego osadnictwa żydowskiego. Co prawda proces ten rozpoczął się znacznie wcześniej, bo wyznawcy religii mojżeszowej zaczęli masowo przybywać na teren Królestwa Polskiego już w wieku XIV, za czasów króla Kazimierza Wielkiego. Jednak to za panowania Jagiellonów państwo stało się *paradisum judaeorum*. Rzeczpospolita jagiellońska stała się azylem dla Żydów wypędzanych z różnych zakątków Europy. Przez krótki czas była także miejscem, gdzie mogli schronić się zainspirowani nauką Marcina Lutra wyznawcy nowych odłamów chrześcijaństwa. To właśnie dwa przywołane konteksty – przenikania się świata żydowskiego z chrześcijańskim oraz świata chrześcijańskiego wschodu z chrześcijańskim zachodem – stanowią podstawowe uzasadnienie niezwyklej roli, jaką komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym powinna odgrywać w polskiej pedagogice. To właśnie tu, w tej części Europy jesteśmy w stanie – jak nikt inny – dotykać istoty zarówno wewnątrzchrześcijańskiej heterogeniczności, jak i nacechowanych ambiwalencją przyciągania i odpychania relacji chrześcijańsko-żydowskich. Niezajmowanie się tą problematyką przez pedagogów może być traktowane jako poważny grzech zaniechania. To właśnie pedagodzy dysponują instrumentami do wypracowania skutecznych programów działań wykorzystujących *potencjał różnicy* między kulturami wyrosłymi wokół religii.

W dalszej części tekstu zechcę zarysować kilka konkretnych egzemplifikacji, w których idea międzykulturowości znajduje w pełni swój wyraz. Chciałbym ukazać, że osiągnięcie stanu skutecznej międzykulturowej komunikacji opartej na przyjęciu perspektywy Innego przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości kulturowej jest możliwe dopiero po osiągnięciu minimum kompetencji poznawczych. Wymagają one i pokory (odejścia od centryzmu w interpretacji świata) i refleksyjnej głębi (rezygnacji ze stereotypów, zaangażowania intelektualnego).

## **Egzemplifikacyjne „kamienie milowe”. Trzy religie monoteistyczne – świadomość źródeł i powiązań**

Świadomość bliskości trzech religii monoteistycznych wcale nie jest tak powszechna jak mogłoby się wydawać. Zdziwienie dużej części studentów<sup>4</sup> budzi już prosta konstatacja, że wyznawcy judaizmu, chrześcijanie i muzułmanie wierzą nie tylko w jednego Boga, ale w dodatku w tego samego Boga. Samo uświadomienie sobie, że słowo Allah jest w języku arabskim odpowiednikiem słowa Bóg<sup>5</sup> rodzi nieoczekiwane logiczne konsekwencje. Otóż okazuje się, że – zgodnie z zasadami logiki – wszyscy chrześcijanie wierzą w Allaha. Warto przy tym zauważyć, że monoteizm islamu, choć później ukształtowany, jest zdecydowanie bliższy monoteizmowi żydowskiemu niż monoteizm chrześcijański.

Świadomość wspólnych korzeni judaizmu, chrześcijaństwa i islamu można ugruntowywać na bazie kryterialnych symboli obecnych we wszystkich tych religiach. Jednym z takich symboli jest postać Abrahama. Niewielu przeciętnych chrześcijan wie, że wyznawcy islamu odwołują się także do tradycji biblijnych. Chodzi tu oczywiście przede wszystkim o Stary Testament. Klasycznym przykładem jest Abraham. Zarówno judaizm, jak i chrześcijaństwo oraz islam nawiązują do tej postaci. Zasadnicze różnice dotyczą stosunku do potomstwa Abrahama – Izmaela i Izaaka. W dużej części wiąże się to z rolą, jaką w obu kulturach religijnych odgrywa zasada mono- i poligamii. Abraham – co było typowe dla tych czasów – miał więcej niż jedną żonę. Biblia wspomina Sarę i Hagar. Opis tego, w jakich okolicznościach Hagar została żoną Abrahama, przekazuje następujący fragment Starego Testamentu: „Rzekła więc Saraj do Abrama: Ponieważ Pan zamknął mi łono, abym nie rodziła, zbliż się do mojej niewolnicy; może z niej będę miała dzieci. Abram usłuchał rady Saraj. Saraj, żona Abrama, wzięła zatem niewolnicę Hagar, Egipcjanke, i dała ją za żonę mężowi swemu, Abramowi, gdy już minęło dziesięć lat, odkąd Abram osiedlił się w Kanaanie. Abram zbliżył się do Hagar i ta stała się brzemienną. (...) Hagar urodziła Abramowi syna. I Abram nazwał zrodzonego mu przez Hagar syna imieniem Izmael”<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Takie spostrzeżenie wynika z zajęć poświęconych edukacji i komunikacji międzykulturowej.

<sup>5</sup> J. Bielawski, *Uwagi do tłumaczenia. Zasady transkrypcji*, w: *Koran*; Warszawa 2009, t. 1, s. 73.

<sup>6</sup> *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań – Warszawa 1971, Rdz. 16, 24 oraz 15.

Zgodnie z duchem poligynii, która w islamie przetrwała do dziś, Izmael był w jednakowym stopniu synem Abrahama jak Izaak. W dodatku był synem pierworodnym. Stąd też w tradycji islamu, a zwłaszcza w Koranie, imię Izmaela pojawia się prawie wszędzie, kiedy jest mowa o roli Abrahama i jego potomstwa w planach Boga. Jako przykład mogą posłużyć przytoczone fragmenty drugiej sury Koranu: „Oto Pan doświadczył Abrahama pewnymi słowami; i on wypełnił je. Powiedział On: «Ja uczynię ciebie przewodnikiem dla ludzi.» Powiedział: «I z mojego potomstwa?» (...) I oto uczyniliśmy ten Dom miejscem nawiedzania i miejscem bezpiecznym. I weźcie sobie jako miejsce modlitwy stację Abrahama. Zawarliśmy przymierze z Abrahamem i Isma'ilem. (...) I kiedy Abraham i Isma'il wznosili fundamenty Domu: «Panie nasz! Przyjmij to od nas, przecież Ty jesteś Słyszający, Wszzechwiedzący!»<sup>7</sup>.

Nadawanie większego znaczenia Izmaelowi i jego pierworództwu zapewne wiąże się z wyprowadzaniem właśnie od niego wyznawców islamu.

Przykład drugi dotyczy imienia Boga używanego w judaizmie i chrześcijaństwie. Dla porządku trzeba tu przypomnieć, że w islamie nie używa się żadnego imienia Boga. Imię Jahwe pochodzi od świętego hebrajskiego tetragramu JHWH (*jod, he, waw, he* (hebr. יהוה)). W Starym Testamencie tetragram ten występuje prawie siedem tysięcy razy. Można go znaleźć także na zwojach z Qumran. Dotychczas nie stwierdzono, jaka jest jego etymologia ani jaka była jego pierwotna wymowa. Związane jest to z tym, że do dziś nie wiadomo, jakie samogłoski wykorzystywano podczas czytania. Drugim zasadniczym powodem jest tradycja żydowska związana z niewolą babilońską, która zabraniała wymawiania imienia Boga poza Świątynią Jerozolimską. W konsekwencji w językach europejskich ukształtowały się różne formy wymowy, z których w Polsce najbardziej znane są Jahwe (stosowana m.in. w Biblii Tysiąclecia) oraz Jehowa (związane z tradycją anglosaską; ta forma stosowana jest przez członków ugrupowania religijnego Świadkowie Jehowy). Nieznajomość wspólnego rodowodu terminów Jahwe i Jehowa prowadzi do licznych deformacji terminu, powodowanych niechęcią do członków ruchu religijnego nazywających siebie świadkami Jehowy. Tymczasem nie jest możliwe ustalenie, jak dokładnie brzmiała wymowa tetragramu. Stąd arbitralne narzucanie określonego brzmienia nie ma racjonalnych podstaw.

<sup>7</sup> Koran, dz. cyt., sura II, w. 124–125 oraz 127.

Trzeci przykład, który chciałbym przytoczyć, jest bodaj najbardziej wymowny. Dotyczy on Jezusa jako członka społeczności żydowskiej. Dwa tysiąclecia historii chrześcijaństwa w dużej części upłynęły na budowaniu opozycji: ofiara, której dokonał Jezus, kontra Żydzi. Tymczasem Żydzi zabili Jezusa, który także był Żydem. Jako członek żydowskiej społeczności Jezus był obrzezany i obchodził żydowskie święta. Do Jerozolimy przyjechał, aby świętować Paschę, a ostatnia wieczerza była wieczorem sederowym – w żydowskiej tradycji poprzedzającym właściwe święto Paschy. Mimo różnicy zdań z faryzeuszami co do uzdrawiania w szabat Jezus niewątpliwie czcił siódmy dzień tygodnia, czyli właśnie szabat. Niedziela, pierwszy dzień tygodnia, została ostatecznie ustanowiona przez Kościół jako dzień święty u chrześcijan dopiero w IV wieku po narodzinach Jezusa.

O Jezusie jako członku społeczności żydowskiej pięknie mówił Jan Paweł II podczas jednej z audiencji generalnych: „Jezus z Nazaretu jest członkiem wielkiej rodziny ludzkiej poprzez naród, do którego bezpośrednio przynależy. Jest synem Izraela, wybranego przez Boga ludu Starego Przymierza. Jezus rodzi się pośród tego ludu, wzrasta w jego kulturze i religii. Jest prawdziwym Izraelitą, myśli i mówi po aramejsku według ówczesnych zasad pojęciowych i lingwistycznych, zachowuje zwyczaje i obyczaje swego środowiska. Jako Izraelita jest dziedzicem Starego Przymierza i dziedzictwu temu dochowuje wierności”<sup>8</sup>. Właśnie takie stanowisko stanowi znakomity punkt wyjścia do poszukiwania powiązań między judaizmem a chrześcijaństwem w celu lepszego wzajemnego zrozumienia i lepszego wspólnego życia we wspólnym świecie.

Sięgając do źródeł chrześcijaństwa, budujemy wrażliwość i refleksyjność niezbędne do dostrzeżenia synergetycznego waloru odmienności. I tak warto więcej uwagi poświęcić roli, jaką Szaweł z Tarsu już jako Paweł odegrał w kulturowych narodzinach chrześcijaństwa. Właśnie on jako uczonego faryzeusz, władający hebrajskim, aramejskim, a także łaciną i greką, mógł z nauk Jezusa uczynić kulturowy system, na czele z określeniem fundamentalnej dla chrześcijaństwa zasady prymatu miłości nad prawem. Dopiero przyjęcie tej zasady umożliwiło wyemancypowanie się chrześcijaństwa z judaizmu, dla którego wierność prawu – Torze – jest założeniem fundamentalnym.

<sup>8</sup> Audiencja generalna, Watykan, 4 lutego 1987 r.

## Konkluzje

Podsumowując, chciałbym jeszcze raz podkreślić, że religia wciąż pozostaje ważnym wymiarem autodefinicji społeczno-kulturowej dużej części współczesnego polskiego społeczeństwa. Niestety, tożsamość w tym wymiarze nader często ma charakter etykietalny i ogranicza się do deklaratywnej identyfikacji. Aby kształtować kompetencje międzykulturowe, potrzebna jest wiedza związana z atrybutami kryterialnymi własnej kultury, zwłaszcza tymi, które stanowią łączniki/pomosty między kulturami Innych. Szczególnie istotne jest to w sferze religijnej. Niestety, edukacja formalna (instytucjonalna) jak dotychczas w niedostatecznym stopniu wykorzystuje możliwość kształcenia i wychowania międzykulturowego w przestrzeni kulturowej wygenerowanej przez religię. Natomiast instytucje religijne w pracy formacyjnej (prawie) całkowicie pomijają konteksty dotyczące związków z innymi religiami i wyznaniem. Zaangażowanie w te kwestie edukacji formalnej, ale także systematyczna praca środowiskowa wydają się palącą koniecznością.

## Bibliografia

- Bielawski J., *Uwagi do tłumaczenia. Zasady transkrypcji*, w: *Koran*; tłum. J. Bielawski, Faktor, Warszawa 2009, t. 1.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1994.
- Łętowska E., *Communicare et humanum, et necesse est – o komunikacyjnej misji muzyków i prawników*, „Monitor Prawniczy” 2005, nr 1.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości społeczno-kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997.

IRENA PARFIENIUK

## **2.2. Uwarunkowania skuteczności nabywania kompetencji kulturowych na podstawie informacyjnych i doświadczeniowych typów oddziaływań**

### **Wprowadzenie**

LaRay M. Barna opisuje sześć najważniejszych przeszkód utrudniających komunikację międzykulturową<sup>1</sup>. Są to: zakładane podobieństwo między grupą własną a obcą, różnice językowe, błędne interpretacje sygnałów niewerbalnych, stereotypy i uprzedzenia, skłonność do formułowania sądów wartościujących, wysoki poziom lęku lub napięcia. W literaturze przedmiotu podkreśla się również, że uzyskaniu wysokiego poziomu kompetencji kulturowych sprzyja rozwój osobisty w następujących aspektach: regulacji emocjonalnej, krytycznego myślenia, otwartości i elastyczności. Bardzo ważną rolę odgrywa regulacja emocjonalna, gdyż dzięki niej w obliczu różnic kulturowych i konfliktów w trakcie interakcji międzykulturowych potrafimy panować nad negatywnymi emocjami – utrzymujemy je na wodzy, nie działamy pod ich wpływem. Dzięki temu możemy angażować się w inne procesy wzbogacające dokonywane przez nas oceny poznawcze i atrybucje

---

<sup>1</sup> L.M. Barna, *Stumbling blocks in intercultural communication*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), *Intercultural communication: A reader*, Ca:Wadsworth, Belmont 1996.

przyczyn różnic, wykraczając tym samym poza własne schematy kulturowe. Regulowanie negatywnych emocji jest podstawową umiejętnością, dzięki której stajemy się bardziej świadomi naszego sposobu komunikowania się z Innymi i stylu bycia oraz możemy angażować się w konstruktywne, otwarte procesy tworzenia nowych kategorii umysłowych<sup>2</sup>.

Rozwój kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest zatem procesem złożonym, ponieważ odnosi się do wielu naszych umiejętności warunkowanych rozwojem osobistym, wśród których jedną z najważniejszych jest umiejętność kontrolowania stereotypowej percepcji grup obcych. Wagę tego czynnika w kształtowaniu pozytywnych relacji międzygrupowych podkreśla perspektywa wielokulturowa w psychologii społecznej, stanowiąca przeciwieństwo perspektywy daltonistycznej. Perspektywa wielokulturowa kładzie nacisk na konieczność uznania i doceniania negatywnych i pozytywnych różnic międzygrupowych, dzięki czemu kształtują się bardziej pozytywne postawy wobec członków obcej grupy, osłabieniu ulega zjawisko faworyzowania grupy własnej. Najpełniejszą harmonię międzygrupową można osiągnąć wtedy, kiedy doceniamy pozytywne i negatywne różnice międzygrupowe, a jednocześnie staramy się pomijać informacje związane z przynależnością kategoriałną spostrzeganych osób i oceniać każdą z nich jako jednostkę niepowtarzalną.

Można przyjąć, że istotnym elementem nabywania kompetencji kulturowych jest modyfikowanie istniejących stereotypów grupowych. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ stereotypy stanowią niejednorodną kategorię struktur umysłowych: mogą opierać się na schematach intelektualnych i schematach doświadczenia<sup>3</sup>. Modyfikowanie każdego z dwóch rodzajów stereotypów wymaga dostosowania sposobów oddziaływania do ich specyficznych właściwości.

---

<sup>2</sup> P. Boski, A. Chodynicka, *Stosowana psychologia międzykulturowa: Założenia i realizacje treningów kompetencji i komunikacji międzykulturowej*, w: P. Boski (red.), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 566–610.

<sup>3</sup> E. Trzebińska, *O naturze stereotypów społecznych i możliwości ich modyfikowania*, w: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, IP PAN, Warszawa 1994, s. 215–230.



## Schematy intelektualne i schematy doświadczenia

Wiedzę człowieka tworzą dwa odmienne systemy pojęciowe: system intelektualny (racjonalny) oraz system doświadczeniowy<sup>4</sup>. System racjonalny tworzą struktury umysłowe umożliwiające intelektualną analizę zjawisk i zdarzeń społecznych, charakteryzowanie ich cech, aktualnego znaczenia, przewidywanie konsekwencji. System doświadczeniowy zaś to umysłowe wzorce strukturalizujące odnoszenie się do zdarzeń. Jest wiele argumentów przemawiających za tezą, że oba wspomniane systemy są genetycznie i funkcjonalnie odmienne.

Schematy intelektualne powstają poprzez przekształcanie napływających informacji w toku rozwiązywania zadań. Wykorzystuje się przy tym takie reguły, jak abstrahowanie, porównywanie, wnioskowanie. Oznacza to, że do uzyskania zdolności do posługiwania się tym systemem wiedzy konieczne jest osiągnięcie stadium operacji formalnych (ok. 11.–12. roku życia) w rozwoju poznawczym jednostki. Schematy intelektualne dotyczące społecznej rzeczywistości umożliwiają intencjonalne, analityczne i plastyczne wykorzystanie posiadanych danych o świecie społecznym. Ponieważ są zorganizowane według reguł logiczno-językowych, mogą zmieniać się pod wpływem informacji niezgodnych z ich dotychczasową zawartością.

Schematy doświadczenia tworzą się w wyniku powtórnego doświadczenia w specyficzny sposób określonej klasy zdarzeń. W procesie tym decydujące znaczenie ma empatia. Formowanie się tego typu schematów zachodzi przede wszystkim we wczesnym dzieciństwie, w okresie najintensywniejszej empatycznej komunikacji z otoczeniem, gdy są one przejmowane od partnera interakcji w gotowej postaci. Tworzą się one przed schematami intelektualnymi. Wiek 7–8 lat jest uznawany za moment uzyskania przez dziecko sprawnego systemu schematów doświadczenia, który umożliwi wyraźne i uporządkowane doświadczenie rzeczywistości bez szukania oparcia w empatycznym kontakcie z drugą osobą<sup>5</sup>. Schematy doświadczenia stanowią podstawę pojmowania rzeczywistości w uogólniony sposób, wspólny dla

<sup>4</sup> S. Epstein, *Cognitive-experimental self-theory: An integrative theory of personality*, w: R. Curtis (red.), *The relational self. Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology*, The Guilford Press, New York 1991.

<sup>5</sup> H. Kohut, *How does analysis cure?*, The University of Chicago Press, Chicago 1984.

wszystkich członków grup, do których się należy. Ważną właściwością schematów doświadczania jest to, że są odporne na perswazję, logiczną argumentację, konfrontację z rzeczywistością. Ta trudność zmiany schematów drogą logicznej, rozumowej argumentacji wynika ze sposobu ich zorganizowania według reguł temporalnych, afektywnych, a nie logiczno-językowych, tak jak schematy intelektualne. Stąd też semantyczna niezgodność napływających informacji z wiedzą o danym obiekcie nie jest w stanie naruszyć równowagi poznawczej w obrębie tej kategorii schematów, nie uruchamia zatem mechanizmów jej modyfikacji.

Obydwa rodzaje schematów rozwijają się, funkcjonują i zmieniają przez całe życie człowieka. Kształtowanie się obydwu systemów wiedzy wymaga komunikacji interpersonalnej, co sprawia, że mają one charakter społeczny. Udział innych ludzi w ich kształtowaniu powoduje, że możliwe jest bardzo dobre uformowanie schematów intelektualnych, a także schematów doświadczania obiektów i zjawisk, z którymi człowiek nigdy nie zetknął się osobiście.

### **Dwa rodzaje stereotypów**

Uznaje się, że proces stereotypizacji jest pewnym sposobem upraszczania złożonej rzeczywistości informacyjnej. Co stanowi podstawę tego procesu? W przeszłości uważano, że stereotypy są naturalnym wynikiem myślenia ludzi o pewnym typie osobowości<sup>6</sup>. Inni badacze sugerowali, że stereotypy wywodzą się z obaw i niewiedzy, które z kolei wynikają z braku kontaktów z członkami obcej grupy. We współczesnej psychologii zwraca się szczególnie uwagę na funkcjonalną użyteczność stereotypów. Stereotypy istnieją z przyczyn motywacyjnych. Pełnią różne funkcje: epistemologiczną, czyli „objaśniającą świat”, ekspresyjną, czyli wyrażania wartości, a także wzmacniania tożsamości grupowej, „psychicznego oddzielenia się”, które pozwala odseparować się psychologicznie od obiektu uprzedzeń i uzasadnić swój status<sup>7</sup>.

Z powodu wielości ważnych funkcji, które pełnią stereotypy, należy bardzo precyzyjnie określać możliwe sposoby przeciwdziałania ich negatywnym skutkom. Jeśli jednak doprecyzujemy sposób rozumienia stereotypów, mogą

<sup>6</sup> T.W. Adorno, *Osobowość autorytarna*, PWN, Warszawa 2010.

<sup>7</sup> T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003, s. 327.

otworzyć się nowe perspektywy na ich zmianę. Przydatna w tym względzie może okazać się perspektywa społeczno-poznawcza.

W społeczno-poznawczym nurcie psychologii definicja stereotypu przypomina definicję schematu poznawczego – odwołuje się do istniejących w nim powiązań między przekonaniem, wiedzą na temat grupy i oczekiwaniami wobec niej<sup>8</sup>. Można uznać, że stereotypy są jednak znacznie węższymi strukturami, stanowiącymi podgrupę schematów. Najprościej można ją zdefiniować jako „zespół przekonań na temat atrybutów pewnej grupy ludzi”<sup>9</sup>.

Poprzez ujęcie stereotypów jako reprezentacji umysłowych kładzie się nacisk na ich naturę poznawczą. W wielu jednak wypadkach z poznawczymi właściwościami stereotypu ściśle związany jest afekt<sup>10</sup>. Reakcje afektywne wydają się szczególnie istotne we wczesnych wyobrażeniach na temat grup społecznych. Przynajmniej w niektórych wypadkach afektywne komponenty stereotypów grupowych mogą powstać przed ich konkretną treścią poznawczą. Może to prowadzić do wniosku, że stereotypy można lokować zarówno w schematach intelektualnych, jak i doświadczeniowych. Świadczy o tym zbieżność pomiędzy właściwościami poszczególnych kategorii schematów a cechami stereotypów. W przypadku schematów intelektualnych są to: trwałość, emocjonalne naładowanie, powszechność występowania wśród członków określonych wspólnot, arbitralność, kategoryczność i wewnętrzna spójność, w przypadku schematów doświadczeniowych: założenia o współwystępowaniu określonych cech, precyzyjna artykulacja sądów czy też szeroki zakres ich generalizacji<sup>11</sup>.

Zarówno schematy intelektualne, jak i schematy doświadczeniowe mogą stanowić bazę uprzedzeń społecznych i w tym sensie można mówić o istnieniu dwóch kategorii stereotypów społecznych. Stereotypy stanowią więc niejednorodną kategorię struktur umysłowych i dlatego wymagają dostosowania sposobów oddziaływania do ich specyficznych właściwości, czyli dostosowania rodzaju przekazywanej informacji do rodzaju zmienianego stereotypu.

<sup>8</sup> S.T. Fiske, S.E. Taylor, *Social cognition*, McGraw Hill, New York 1991.

<sup>9</sup> R.D. Ashmore, F.K. Del Boca, *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*, w: D.L. Hamilton (red.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale 1981, s. 1–35.

<sup>10</sup> C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, GWP, Gdańsk 1999.

<sup>11</sup> E. Trzebińska, *O naturze stereotypów społecznych...*, dz. cyt.

Na istnienie takich zależności pośrednio wskazują wyniki badań ujawniające wyjątkową odporność stereotypów etnicznych na próby ich zmiany poprzez dostarczenie wyłącznie informacji sprzecznych z ich treścią. Brak pozytywnych zmian w wyniku zastosowanych oddziaływań mógł być po części rezultatem silnie afektywnego charakteru modyfikowanych stereotypów. John Dovidio i współpracownicy<sup>12</sup> wskazują na interesującą zależność między zmianą poznawczą a zmianą emocjonalną. Jeśli stereotypy poznawcze i afektywne działają niezależnie, zmiana elementu poznawczego nie będzie miała wpływu na element afektywny. Zwracała na to uwagę Susan Fiske, twierdząc, że afekt jest przechowywany w formie schematów i wyzwany przez kategoryzację, wobec tego należy poszukiwać skutecznych metod interwencji wywołujących zmianę tych „afektywnych etykiet”<sup>13</sup>.

### **Informacyjne czy doświadczeniowe typy oddziaływań?**

Dotychczas stosowane strategie zmieniania stereotypów można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich opiera się na hipotezie kontaktu<sup>14</sup>. Zakłada się w niej, że poprawienie relacji międzygrupowych (poprzez uogólnioną zmianę postawy z negatywnej na pozytywną) następuje dzięki umożliwieniu bezpośredniego kontaktu członków dwóch grup. Wyniki badań wykazały jednak, że nie jest to wystarczający czynnik zwiększenia przychylności do grup obcych<sup>15</sup>. Gordon Allport zauważył, że „skutki kontaktu zależą od rodzaju zaktywizowanych asocjacji oraz od typu osób, które w nim uczestniczą”<sup>16</sup>. Co więcej, okazało się, że równie prawdopodobne jest, że pod wpływem bezpośredniego kontaktu z członkami grupy obcej narodowościowo czy etnicznie osoby badane nie zmieniają swojego sposobu myślenia na ich temat, ale wręcz umocnią się w nim. W wielu sytuacjach przedłużającego się spontanicznego kontaktu część osób (badania wskazują, że może to być nawet 50%) odczuwa bardziej negatywne emocje wobec

<sup>12</sup> C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia*, dz. cyt.

<sup>13</sup> S.T. Fiske, *Schema triggered affect: Applications to social perception*, w: M.S. Clark, S.T. Fiske (red.), *Affect and cognition*, Hillsdale 1982.

<sup>14</sup> G. Allport, *The nature of prejudice*, Cambridge 1954.

<sup>15</sup> C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia*, dz. cyt.

<sup>16</sup> T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, dz. cyt., s. 310.

członków obcej grupy. W efekcie hipoteza kontaktu została przez psychologów społecznych poddana ostrej krytyce. Zarzucano przede wszystkim, że jej skuteczność zależy od zbyt wielu czynników, wśród których główne mieszały się z drugorzędnymi, ułatwiającymi kontakt, ale mającymi znikome znaczenie dla zmiany postaw uprzedzeniowych. Należy także podkreślić, że badania oparte na hipotezie kontaktu pomijały mechanizm zmiany postaw w trakcie kontaktów. Niezadowalające rezultaty oddziaływań skierowanych na zmianę stereotypów i uprzedzeń, opierających się na hipotezie kontaktu, można również wyjaśnić, odwołując się do mechanizmów rządzących przetwarzaniem informacji w przypadku schematów doświadczania. Bezpośrednie kontakty z członkami grupy, do której jesteśmy uprzedzeni, tworzą bazę doświadczeń zgodnych z posiadanymi schematami związanymi z daną grupą społeczną<sup>17</sup>. Wydaje się, że istnieje sposób na uzyskanie efektu pozytywnego, jeśli wykorzysta się przy tym podstawowe założenie strategii Allporta – bezpośredni kontakt międzygrupowy. Polegałby on na stworzeniu takich warunków kontaktu, które narzucałyby doświadczanie przedstawicieli obcej grupy w nowy, pozytywny sposób, zmniejszałyby również lęk przed kontaktem z osobą postrzeganą w stereotypowy sposób. Taką możliwość stwarza określenie wspólnego celu, ważnego dla obu stron kontaktu, współpraca przy jego realizacji, równy status uczestników kontaktu, wsparcie uznanych autorytetów, klimat sprzyjający kontaktom międzygrupowym oraz osobisty, a nie powierzchowny charakter interakcji<sup>18</sup>.

Druga strategia zmieniania stereotypów wiąże się z oddziaływaniami informacyjnymi. Przewidywanie jej skuteczności jest oparte na założeniu, że zmiana dokona się pod wpływem podania sprzecznych ze stereotypem informacji. Uznaje się bowiem, że brak wiedzy na temat grupy obcej produkuje lęk przed nią, niezrozumienie jej postępowania. Wobec tego skutecznym sposobem oddziaływań zmierzających w kierunku likwidacji uprzedzeń i stereotypów byłoby wzbogacenie ludzi o wiedzę, co pociągnie za sobą uwrażliwienie ich na Innych oraz pozwoli im zrozumieć, że Inni mają takie same prawa i zasługują na szacunek. Strategia informacyjna stała się podstawą jednego z dwóch typów treningów kompetencji kulturowych.

---

<sup>17</sup> E. Trzebińska, *O naturze stereotypów społecznych...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia*, dz. cyt.

Polega on na przekazywaniu informacji o innych krajach i ich przedstawicielach, niekiedy porad czy nawet instrukcji. Podkreśla się, że takie oddziaływania powinny być prowadzone przez specjalistów o kompetencjach w dziedzinach tak różnych, jak wiedza o aktualnych problemach społecznych, elementy prawa, dieta, higiena i obyczajowość życia codziennego. Ważne jest, aby przekazywana wiedza była uwiarygodniona pochodzeniem lub pobytem w kraju, o którym się mówi. Szkolenia kulturowe prowadzone metodami dydaktycznymi wymagają lepszego przygotowania intelektualnego słuchaczy. Mogą być one oparte na przekazywaniu wiedzy na temat psychologicznych wymiarów kultur w formie dostosowanej do profilu odbiorców. Zaznaczyć należy, że przy takiej formie oddziaływań uczestnicy kursu pozostają względnie biernymi odbiorcami przekazywanych treści.

Z dotychczasowych badań na temat skuteczności tego typu programów lub szkoleń wynikają niejednoznaczne wnioski. Choć dzięki nim uzyskuje się efekt wzbogacenia wiedzy o innych grupach, to jednak postawy wobec grup obcych nie zawsze ulegają zmianie.

Taki efekt uzyskano po zastosowaniu programów osłabiania stereotypizacji rasowej i etnicznej wśród dzieci prowadzonych metodą perswazyjną. Powodem braku zmiany mogło być to, że oparto je na zbyt uproszczonym modelu zmiany postaw. Wyniki badań wskazują<sup>19</sup>, że nie można oczekiwać, iż dziecięce stereotypy będą zniknęły tylko dlatego, że szkoła propaguje pozytywne postawy wobec stereotypizowanych grup. Uznanie, że mamy do czynienia z dwoma rodzajami stereotypów, pozwoli wyprowadzić wniosek, że oddziaływania takie były mało skuteczne również dlatego, że były adresowane do innego typu stereotypów – nie intelektualnych, lecz doświadczeniowych, które są odporne na niezgodność informacyjną. Potwierdzają to także efekty późniejszych działań w tym programie, działań wykorzystujących techniki oparte przede wszystkim na odgrywaniu ról, które służą zwiększaniu empatii wobec członków grup obcych. Badania potwierdzają skuteczność zwiększania empatii jako metody osłabiania uprzedzeń międzygrupowych<sup>20</sup>. Kiedy prosi się badanych, żeby wyobrazili sobie życie z per-

<sup>19</sup> T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, dz. cyt., s. 321; B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, IP PAN, Warszawa 1999.

<sup>20</sup> B. Weigl, B. Maliszkievicz, *Inni to także my. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, Gdańsk 1998.

spektywy innej jednostki, zwykle są oni znacznie mniej skłonni postrzegać tę osobę stereotypowo oraz przejawiają słabszą tendencję do faworyzowania własnej grupy, a oprócz tego formułują znacznie bardziej pozytywne oceny na temat grupy, do której należy owa jednostka.

Ten pozytywny skutek osiągnięty dzięki odwołaniu się do empatycznego doświadczenia został wykorzystany także w innym treningu prowadzącym do budowania kompetencji kulturowych. Trening ów opiera się na osobistym zaangażowaniu uczestników w proces grupowy i wykorzystuje ćwiczenia, odgrywanie ról, scenariusze oraz gry symulacyjne. Wszystkie te metody angażują osobiście uczestników, będąc źródłem emocji, czasem bardzo trudnych. Oznacza to, że analiza doświadczeń grupowych oraz interpersonalnych w trakcie aranżowanych sytuacji międzykulturowych staje się głównym tworzywem uczenia się uczestników.

Wydaje się, że opisane dwie podstawowe strategie zmieniania stereotypów – umożliwianie kontaktu z obiektem stereotypu oraz podanie niezgodnych ze stereotypem informacji – są adresowane do odmiennych kategorii schematów. Zmiana w zakresie jednej kategorii stereotypów nie musi pociągać za sobą znaczących zmian w drugiej. Co więcej, może nie być wystarczająca do zmiany czy zlikwidowania określonego uprzedzenia. Może się więc zdarzyć, np. w badaniach lub prowadzonych oddziaływaniach, że procedura modyfikacji jest wymierzona w jedną formę stereotypu (np. podanie sprzecznych ze stereotypem informacji), a pomiar jej efektów dotyczy drugiej formy (np. ocena dystansu wobec członków danej grupy).

Należy również podkreślić, że modyfikacje stereotypu danego obiektu, np. grupy społecznej, pociągają za sobą nie tylko zmianę stosunku do niej, ale także stosunku do grup z nią powiązanych. Oznacza to na przykład, że zmodyfikowanie treści stereotypu dotyczącego grupy własnej, przedstawiającego ją jako grupę wewnątrznie różnorodną, wpływa pozytywnie na zmianę stosunku do reprezentantów grup obcych.

## **Zakończenie**

Prowadzone treningi kompetencji kulturowych opierają się zasadniczo na dwóch typach oddziaływań: informacyjnym i doświadczeniowym. W pierwszym przypadku zmiana nastawienia do przedstawicieli innych

kultur następuje poprzez zmianę schematów intelektualnych, w drugim – poprzez wzbudzenie schematów doświadczania i zmianę doświadczeń (grupowych, interpersonalnych, intrapersonalnych).

Schematy doświadczania i schematy intelektualne stanowią podstawę dwóch odmiennych kategorii stereotypów. Przyjęcie tego założenia sprawia, że modyfikowanie uprzedzeń staje się zadaniem niezwykle skomplikowanym, ponieważ zmiana w obrębie jednej kategorii stereotypów nie musi pociągać za sobą zmiany w drugiej kategorii. Dlatego ważne jest rozpoznanie, z jakim rodzajem stereotypu mamy do czynienia, i dostosowanie rodzaju oddziaływań do rodzaju zmienianego stereotypu.

## Bibliografia

- Adorno T.W., *Osobowość autorytarna*, PWN, Warszawa 2010
- Allport G., *The nature of prejudice*, Reading, Cambridge 1954.
- Ashmore R.D., Del Boca F.K., *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*, w: D. Hamilton (red.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, NJ: Erlbaum, Hillsdale 1981.
- Barna L.M., *Stumbling blocks in intercultural communication*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), *Intercultural communication: A reader*, Belmont 1996.
- Boski P., Chodynicka A., *Stosowana psychologia międzykulturowa: Założenia i realizacje treningów kompetencji i komunikacji międzykulturowej*, w: P. Boski (red.), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, PWN, Warszawa 2009.
- Epstein S., *Cognitive-experimental self-theory: An integrative theory of personality*, w: R. Curtis (red.), *The relational self. Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology*, The Guilford Press, New York 1991.
- Fiske S.T., *Schema triggered affect: Applications to social perception*, w: M.S. Clark, S.T. Fiske (red.), *Affect and cognition*, NJ: Erlbaum, Hillsdale 1982.
- Fiske S.T., Taylor S.E., *Social cognition*, McGraw Hill, New York 1991.
- Kohut H., *How does analysis cure?*, The University of Chicago Press, Chicago 1984.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, GWP, Gdańsk 1999.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007.



Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.

Trzebińska E., *O naturze stereotypów społecznych i możliwości ich modyfikowania* w:  
M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*,  
Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa 1994.

Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo  
IP PAN, Warszawa 1999.

Weigl B., Maliszewicz B., *Inni to także my. Program edukacji wielokulturowej  
w szkole podstawowej*, GWP, Gdańsk 1998.

## 2.3. Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej

### Wprowadzenie

Temat kulturowości coraz częściej przyciąga uwagę publiczną i jest przedmiotem dyskusji naukowych ze względu na tzw. wielokulturowość lub międzykulturowość, która staje się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka, rozumianym jako „obszar zróżnicowań, inności i odmienności, na którym można porównywać, odkrywać, negocjować i prowadzić dialog”<sup>1</sup>. Świat wkroczył w obszar wzmożonej komunikacji międzykulturowej. Migranci na świecie i w Europie mają tendencję do gromadzenia się i zagospodarowywania przestrzeni zgodnie ze swoim pochodzeniem (etnicznym, narodowym). Przypominają Robinsona Crusoe, który rzucony na nieznaną wyspę zaczął tworzyć tylko to, co dobrze znał i potrafił, co było zgodne z jego tożsamością i było mu bliskie – małą Anglię. Spojrzenie z lotu ptaka na architekturę wielu miast pozwala zobaczyć, że ta tendencja wciąż jest żywa. Mniejszości etniczne czy narodowe osiedlają się obok siebie, tworząc „małe ojczyzny”. Stopniowo też odkrywają, że nie są na bezludnej wyspie. Moment wzajemnego odkrycia Piętaszka (tubylców) przez Crusoe (migrant, turysta, podróżnik, robotnik itd.) czy też Crusoe przez Piętaszka należy uważać za moment rozpoczęcia komunikacji międzykulturowej przebiegającej w określonych warunkach. Kulturowość w komunikacji społecznej wyłania się współcześnie jako kategoria nadrzędna.

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 12–15.

Każdy z partnerów komunikacji międzykulturowej, która zawsze przebiega w określonym kontekście – może nim być obszar jednej z kultur – wnosi znaczenia, doświadczenia i oczekiwania nabyte w kulturze rodzimej. „Wpływ kultury własnej manifestuje się w sposób automatyczny i niekontrolowany”<sup>2</sup>. Zmienna kulturowa w literaturze opisywana jest jako „soczewka”<sup>3</sup>, „filtr”, „skrypt”<sup>4</sup> kulturowy. Ogólnie mówiąc, różnice kulturowe są uważane za bardziej powszechne niż wszystkie ludzkie podobieństwa<sup>5</sup>. Koniec ery spostrzegania świata przez pryzmat jednej kultury, w otoczeniu ludzi o podobnych poglądach, wymusza nabywanie nowych kompetencji – kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza „trzeba wypracować nowe strategie edukacyjne, które umożliwią kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych”<sup>6</sup>. Umiejętność patrzenia na świat z różnych perspektyw ma podstawowe znaczenie w procesie międzykulturowego stawania się. To nie znaczy, że istniejący punkt widzenia jest zły lub dobry. Raczej oznacza świadomość, że istnieją różne sposoby myślenia i że te różnice powinny być uznawane i szanowane. Oczywiście sama świadomość może być wynikiem edukacji międzykulturowej lub doświadczenia, czyli komunikacji międzykulturowej.

W komunikacji międzykulturowej mogą pojawić się dotkliwie trudności, które nie powinny być zredukowane do braku wiedzy o gramatyce, wymowie, leksykonie używanych języków, chociaż takie problemy oczywiście również się pojawiają. *Gros* problemów w komunikacji międzykulturowej wynika jednak z różnic dotyczących sposobów myślenia, zachowania, mówienia; mówiąc krótko, to one je konstytuują. Kultura oraz różnice kulturowe między przedstawicielami odmiennych grup społecznych czy etnicznych determinują zachowania ich członków, w tym także zachowania komunikacyjne w aspekcie werbalnym i niewerbalnym.

---

<sup>2</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 40.

<sup>3</sup> J. Stier, *The blindspots and biases of intercultural communication studies: A discussion on episteme and doxa in a field*, „Journal of Intercultural Communication” 2010, nr 3(24).

<sup>4</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy...*, dz. cyt.

<sup>5</sup> J. Stier, *Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies*, „Intercultural Education” 2003, nr 1(14).

<sup>6</sup> J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Kraków 2000, s. 37.

W niniejszym opracowaniu proponuje się wkroczenie w przestrzeń międzykulturową i zmierzenie się z fenomenem komunikacji międzykulturowej. Przez *przestrzeń międzykulturową* należy rozumieć terytorium będące sceną, na której dochodzi do pozytywnej bądź negatywnej wymiany pomiędzy stronami różniącymi się korzeniami kulturowymi. Mierzenie się z tym fenomenem komunikacji międzykulturowej będzie przebiegało głównie na planie teoretycznym, na którym igłą poszukiwaną w stogu komunikacji międzykulturowej będzie odpowiedź na pytanie, czym jest komunikacja międzykulturowa, jaka jest jej natura oraz jakie czynniki ją warunkują. Wszystkimi tymi aspektami należałoby się zająć nie jako wyprawą z obszaru relatywizmu kulturowego, lecz ze względu na ich poważne implikacje. Ich wysoka ranga wśród innych pilnych spraw wynika ze świadomości, iż uwarunkowania kulturowe odpowiedzialne za powstawanie problemów i konfliktów w komunikacji po ich zidentyfikowaniu mogą zostać opanowane przez edukację i trening.

Artykuł opiera się na dwóch hipotezach. Pierwsza stanowi parafrazę sławnego powiedzenia Zygmunta Freuda: kultura jest źródłem cierpienia w komunikacji międzykulturowej. Drugą stanowi przekonanie, że kontekst międzykulturowy różni się od wszystkich innych kontekstów i zależy od tożsamości tworzących go jednostek i grup społecznych (narodowych, etnicznych, kulturowych). W przestrzeni międzykulturowej dochodzi do komunikacji pomiędzy uformowanymi tożsamościowo (narodowo, etnicznie, kulturowo) osobami czy grupami społecznymi, które odwołują się do ukształtowanego rezerwuaru doświadczeń i wspomnień.

Mit o wieży Babel będącej symbolem ignorancji i niezrozumienia między ludźmi przedstawia zgubne skutki braku komunikacji. Ta metafora tworzenia destrukcyjnej struktury społecznej ostrzega przed *wypuszczeniem diabła z butelki*, czyli utratą wspólnej płaszczyzny, pomieszaniem języków przy budowie *wspólnego domu*, zagospodarowywaniu miejsca, strukturalizowaniu czasu, tworzeniu systemu społecznego. Bo owo budowanie to nawiązywanie określonych relacji opartych na fałszywej lub prawdziwej ideologii jedności. Współpraca może wykluczać jednych, a wywyższać drugich. Niewątpliwie wielokulturowe sąsiedztwo może wywoływać szok lub kryzys, z którego część ludzi (osobowo i społecznie) wychodzi lub może wyjść pofragmentowana, ale też silniejsza, bardziej zintegrowana, ponieważ każdy kryzys niesie ze sobą szansę na rozwój i wzrastanie. Wspólny dom jest przede wszystkim metaforą

kreowania struktur społecznych. Kultura jest jak wiedźma rzucająca *urok* na ludzi wychowywanych w jej obrębie. Doświadczenia, które ukształtowały i uczyniły z istot ludzkich człowieka danej kultury, dały mu tożsamość osobową i społeczną – wszystkie jego opinie, przekonania i postawy zostały wceментowane w kulturę i dyktują mu zasady oraz wzorce obecnego życia pod każdą szerokością geograficzną. Jak na ironię gdzieś indziej owa bezpieczna budowla – tożsamość osobowa i społeczna – może łatwo stać się więzieniem, a utracić właściwości ochronne. Szok i kryzys wiążą się z postawieniem pod znakiem zapytania atrybutów tożsamości, a czasami z uświadomieniem sobie, że nie jest się już tym, kim się było, za kogo się uważało lub że nie jest się pod ochroną wypracowanych rytuałów, ponieważ w innym pluralistycznym kulturowo kontekście mogą one utracić swoją moc. W kontekście międzykulturowym zinternalizowane obrazy świata, własnej tożsamości czy innych osób ulegają dezintegracji i nic już nigdy nie będzie takie samo, bez względu na to, jak sumiennie migrant będzie skupiał się na rekonstrukcji.

### **Definicja komunikacji międzykulturowej**

W aspekcie definicyjnym sprawy komplikuje wielość często wzajemnie sprzecznych definicji samej komunikacji i komunikacji międzykulturowej.

Terminy „komunikacja, komunikować się” pochodzą od łacińskiego *communicatio*, które ma dwojakie znaczenie. Po pierwsze, określa udzielanie informacji, przekazywanie wiadomości, a po drugie, oznacza współdziałanie, uczestnictwo, obcowanie. W nowożytności ten termin ewaluował w kierunku „budowania wspólnoty, utrzymywania więzi”, później „komunii, uczestnictwa”, a od XVI wieku nadano mu znaczenie „transmisja, przekaz”. Współcześnie komunikacja społeczna oznacza również „dialog” i „rozumienie innych”.

*Komunikacja międzykulturowa* w swojej podstawowej formie dotyczy dziedziny naukowej i badań zmierzających do zrozumienia, jak ludzie pochodzący z innych państw i kultur zachowują się, komunikują i spostrzegają otaczający ich świat w sytuacji bezpośredniego lub pośredniego kontaktu.

Naukowcy i badacze wymieniają różne definicje komunikacji międzykulturowej *per se*.

Karlfried Knapp definiuje ją jako międzyosobową interakcję zachodzącą między członkami grup, które różnią się podejściem do podzielanej przez

członków wiedzy oraz poszanowaniem własnych językowych i symbolicznych form zachowania<sup>7</sup>. Autor ten podkreśla, że podstawową właściwością komunikacji międzykulturowej jest proces nawiązywania kontaktu i porozumiewania się osób obcych, nieznajomych, które nie tylko mają inne korzenie kulturowe, ale posługują się innym językiem ojczystym, i wprowadza pojęcie komunikacji między obcymi, nieznajomymi jako synonim.

Zdaniem Geerta Hofstede'go komunikacja międzykulturowa jest procesem wymiany informacji – aktem porozumiewania się i rozumienia pomiędzy przedstawicielami różnych kultur<sup>8</sup>. Obejmuje przepływ strumienia informacji zakodowanych w języku, gestach, zachowaniach lub twórczości, czyli elementach, których kulturowy rodowód komplikuje sprzężenie zwrotne pomiędzy nadawcą a odbiorcą. W teorii Edgara Scheina są one nazwane artefaktami fizycznymi i behawioralnymi<sup>9</sup>.

Współcześnie podkreśla się, iż komunikacja międzykulturowa jako jeden z wymiarów komunikacji społecznej to nie tylko przekaz i wymiana informacji, ale również sposób budowania więzi i wspólnoty<sup>10</sup>, a więc stanowi uświęconą praktykę kulturową, co najtrafniej oddaje sformułowanie Edwarda T. Halla: „kultura jest komunikacją, a komunikacja jest kulturą”<sup>11</sup>. Oznacza to, że komunikowanie się w taki, a nie inny sposób jest czynnością nabytą w procesie wychowania przebiegającego w określonej kulturze, która nadaje język, zasady i normy.

Z kolei William B. Gudykunst i Young Y. Kim zdefiniowali komunikację międzykulturową jako transakcyjny, symboliczny proces obejmujący atrybucję znaczeń pomiędzy osobami z różnych kultur<sup>12</sup>.

Podobnie Richard L. West i Lynn H. Turner stwierdzają, że komunikacja międzykulturowa obejmuje interakcje i zdarzenia pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych kultur<sup>13</sup>. Wynika z tego, że komunikacja międzykulturowa

<sup>7</sup> K. Knapp, *Analyzing Intercultural Communication*, Berlin, New York, Amsterdam 1987.

<sup>8</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> Za: A.K. Kozmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010, s. 211.

<sup>10</sup> H. Tajfel, J.C. Turner, *An integrative theory of intergroup conflict*, w: W.G. Austin, H. Wordel (red.), *The social psychology of intergroup relations*, Pergamon, Oxford 1979.

<sup>11</sup> E.T. Hall, *Beyond Culture*, Anchor Press, Garden City 1976.

<sup>12</sup> W. Gudykunst, Y. Kim, *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication*, McGraw-Hill, New York 2003.

<sup>13</sup> R.L. West, L.H. Turner, *Introducing communication theory: Analysis and application*, New York 2013.

dotyczy *de facto* wzajemnej gry (zamierzonej lub niezamierzonej), w której rozmówcy/uczestnicy postrzegają się nawzajem jako pod pewnymi względami innych (lub dewiantów).

Biorąc pod uwagę fakt, że współczesna myśl psychologiczna w komunikacji międzykulturowej podkreśla wagę nie tylko przekazu, ale i relacji, na proces komunikacji grup etnicznych czy narodowych można spojrzeć jak na sieć powiązań i zależności pomiędzy grupami odmiennymi kulturowo i komunikującymi się ze sobą na określonym terenie, czyli jak na specyficzny byt powstający pomiędzy grupami, które posiadają zdolność tworzenia własnych porządkujących, organizujących i strukturyzujących mitów, skryptów, wypowiedzi językowych, zachowań oraz rytuałów bezpośrednio powiązanych z tożsamością.

I wreszcie komunikację międzykulturową definiowaną jako dialog można sprowadzić do konfrontowania się narodowych, grupowych, etnicznych, kulturowych poziomów doświadczeń. Różne grupy kulturowe różnicie postrzegają i pojmują rzeczywistość, a struktura zachowania jednostki ukształtowana jest przez kulturę grupy. W kulturze zawarta jest historia danej grupy, to znaczy, że studiowanie jej pozwala nieco bardziej zbliżyć się do symboli, rytuałów, którymi posługuje się inna kultura, w celu uśmierzenia własnych lęków. Różnice kulturowe nie są powierzchownym fenomenem znaków semiotycznych i semantycznych, ponieważ zawierają wielopokoleniowy wysiłek wypracowania sposobów kontroli rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej, które tworzą jej fundamenty i jednocześnie stanowią najważniejszą przesłankę wyjaśniającą różnice. Rytuały wykorzystywane w danej kulturze są narzędziem pozwalającym opisać, zinterpretować i zrozumieć realność w inny sposób, niż zrobiłaby to osoba odmienna kulturowo. Każda kultura wypracowuje werbalne i niewerbalne instrumenty do poskramiania natury (wewnętrznej i zewnętrznej). Posiada własne systemy (zdrowotne, edukacyjne, ekonomiczne, prawne), które pozwalają jej czuć się bezpieczne i przetrwać. Systemy te są zgodne z systemem wartości i hierarchią potrzeb danej grupy obowiązującymi w danej kulturze oraz biologicznymi atrybutami organizmów, które rozwijały się w określonych warunkach zewnętrznych. Takie pojmowanie różnic kulturowych prowadzi do rozumienia siebie i Innego.

Zasadniczym punktem budowania rozumienia jest nagłe i nieoczekiwane wyłanianie się nowego znaczenia, zmiana znaczeń, która steruje zespoleniem

rozproszonych grup i integruje je na nowych zasadach. Jej istotą jest wgląd uzyskany dzięki przejściu od płaszczyzny fizycznej, rzeczywistej do płaszczyzny psychicznej – funkcjonowania. Przejście to akt kreacji, powołanie nowej rzeczywistości pomiędzy kulturami. Istotą jest tu nie uruchamianie ślepego działania, ale refleksja, namysł nad tym, co artefakty danej kultury znaczą dla jej członków oraz jakie znaczenie i dlaczego nadaje im inna tożsamość kulturowa. Rozumienie wiąże się, po pierwsze, ze świadomością, iż człowiek w każdej grupie posiada strukturę psychiczną i popędy, a każda grupa organizację oraz siły destrukcyjne i libidinalne, których nosicielami są poszczególne jednostki powiązane w subgrupy. Jednostki i całe grupy etniczne, narodowe, kulturowe posiadają rodzimy materiał psychiczny, zawierający elementy przepracowane przez poprzednie pokolenia i takie, z którymi nie dały sobie rady przez wieki, i to właśnie ów materiał dochodzi do głosu w komunikacji międzykulturowej, a jego nosiciele są zmuszeni do podejmowania działań w celu uporania się z lękami i do ponownego przepracowywania tego rodzimego materiału psychicznego. Po drugie, mobilność społeczna i kulturowa implikuje niepokój związany z afiliacją i filiacją, a więc wymusza potrzebę potwierdzania różnych form tożsamości (indywidualnej, zbiorowej, kulturowej, regionalnej) znajdującą ujście w postawach społecznych negatywnych (partykularnych i egocentrycznych) lub pozytywnych (prospołecznych i prometejskich). Wgląd bezpośrednio wiąże się z procesem przepracowywania (wtórny proces strukturyzacji, wyznaczania granic, zasad opartych na rozumieniu siebie i innych). Wtedy Inny jest nie tylko lustrem, w którym widać oblicze własnej kultury, czy pojemnikiem na własne kulturowo nieakceptowane aspekty, ale odrębnym bytem, z którym dzieli się miejsce i życie, od którego zależy wspólny los i rozwój. Rozumienie dotyczy bardziej doświadczenia niż czystego procesu intelektualnego (intelektualne rozumowanie, poznawanie i zbieranie faktów). Odwołuje się do potrzeby korzystania z różnych zmysłów, aby *sięgać tam, gdzie wzrok nie sięga*.

### **Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej**

W komunikacji międzykulturowej w latach 60. dominowała teoria kładąca nacisk na asymilację mniejszości. W latach 70. została zastąpiona przez model akcentujący jej przetrwanie. Obie utorowały drogę *integrującej teorii*



*konfliktów międzygrupowych*, która próbuje spojrzeć na te dwa aspekty: asymilację i przetrwanie z perspektywy dynamicznej<sup>14</sup>.

Chociaż modele relacji międzykulturowych i międzygrupowych pomiędzy określoną mniejszością a większością, grupą rodzimą i napływową są w określonych większych społecznościach, takich jak naród, bardzo pomocne w zrozumieniu granic grupy, to jednak okazały się zbyt niedoskonałe, jeśli chodzi o opis i wyjaśnienie znaczenia relacji międzykulturowych zachodzących w danym środowisku i na danym terenie, a więc lokalnych.

Z dynamicznego punktu widzenia proces komunikacji pomiędzy dwiema grupami lokalnie przebywającymi obok siebie zależy od szeroko rozumianego potencjału tych grup oraz od warunków społecznych i ich zmienności w czasie. Ludność napływowa przez ludność rodzimą może być postrzegana jako *obca*, a jej członkowie jako *outsiderzy* odgrywający określoną rolę na rynku pracy tego państwa, które ich gości, i mogą zasługiwać na podobne traktowanie i prawa, jakie przysługują ludności dominującej, tak długo, jak długo wypełniają swoją rolę. To znaczy, że w normalnych warunkach rodzima społeczność może okazywać przybyłym mało uprzedzeń i słabo koncentrować się na różnicach kulturowych i dopiero kiedy sytuacja ekonomiczna się zmieni, tak jak w przypadku, gdy bezrobocie staje się problemem, wyłonić się może wrogość do migrantów. Wtedy z kategorii *obcych* przechodzą do kategorii *koźłów ofiarnych*, których odsunięcie poprzez ucisk ma uzdrowić chorą sytuację społeczną.

W literaturze przedmiotu jako uwarunkowania lokalnej komunikacji międzykulturowej, które zwiększają lub zmniejszają możliwość angażowania się grupy napływowej (mniejszości) w życie grupy dominującej, prowadząc do zadowolenia lub niezadowolenia, wymienia się czynniki społeczno-polityczne i instytucjonalne oraz czynniki społeczno-psychologiczne<sup>15</sup>. Obie grupy czynników są w cyrkularnej zależności od kontekstu – momentu historycznego i danej chwili.

Odnosnie do pierwszej grupy, czyli czynników społeczno-politycznych i instytucjonalnych, znaczenie mają dwa aspekty. Pierwszym jest polityczny i prawny status jednostek, które przebywają na terytorium innego państwa,

<sup>14</sup> H. Tajfel, J.C. Turner, *An integrative theory of intergroup conflict...*, dz. cyt.

<sup>15</sup> K. Knapp, *Analyzing Intercultural Communication*, dz. cyt.

czyli migrantów. Każde państwo ma regulacje prawne dotyczące sposobu i możliwości przebywania obywateli innych państw na swoim terytorium i nie są one jednakowe dla wszystkich. Drugim jest poziom nierówności szans i perspektyw życiowych pomiędzy grupą dominującą a napływową, czyli grupą rodowitą na terenie, na którym osiedlają się obcy przybysze rozumiani jako subgrupa imigrantów, grupa etniczna, pracownicy kontraktowi itd. Powodem są często niekompatybilne systemy edukacyjne, niedrożność międzynarodowa instytucji edukacyjnych i konieczność nostryfikacji dyplomów, do czego potrzebna jest nie tylko znajomość tematu i wykazanie się umiejętnościami, ale także posługiwanie się w mowie i piśmie językiem urzędowym. A to często skazuje migrantów na podejmowanie mniej dochodowych i prestiżowych zajęć.

Natomiast jeśli chodzi o grupę drugą, czyli czynniki społeczno-psychologiczne, to wymienić należy atrybucje, stereotypy, hierarchię wartości i symbole<sup>16</sup> oraz język.

We współczesnej psychologii społecznej centralne miejsce zajmuje *teoria atrybucji*, ale rzadko dotychczas była odnoszona do komunikacji międzykulturowej. Swój początek bierze od tendencji występującej *a priori* pośród przedstawicieli gatunku ludzkiego, polegającej na poszukiwaniu wyjaśnienia zachodzących zdarzeń. Poszukiwanie przyczyn służy nadawaniu zdarzeniom znaczenia, umożliwia rozdzielanie nagród i kar, przewidywanie zachowań innych ludzi oraz pozwala na orientację w środowisku. Przyjęty społecznie sposób myślenia i postrzegania zwie się racjonalnością, ale bywa on skostniały, ponieważ przypomina coś w rodzaju chwilowego wzoru w obracającym się kalejdoskopie zatrzymywanym ręką kultury. Kulturowość zmienia atrybucje<sup>17</sup>, to znaczy, że ludzie pochodzący z różnych grup inaczej dochodzą do obrazu *swojej prawdy*, która w porządku myślowym innej grupy może być fałszyfikatem. W komunikacji międzykulturowej szczególnie akcent kładzie się na podkreślenie ważności i znaczenia atrybucji postaw, motywów, zamiarów i racjonalności jej uczestników. Interpretacja określonych zdarzeń i zachowań może przebiegać na kontinuum od wskazywania czynników zewnętrznych (środowiskowych) do wewnętrznych (personalnych), co jest kluczowe dla

<sup>16</sup> H.C. Triadis, *Culture and Social Behavior*, New York 1994.

<sup>17</sup> W.F. Price, R.H. Crapo, *Psychologia w badaniach międzykulturowych*, Gdańsk 2003.

otrzymanego wyniku. Grupy różnią się nie tylko sposobem postrzegania zachowań i zdarzeń, ale i sposobem kodowania wiadomości – mogą zwracać większą uwagę na emocje, gesty lub symbole. Kod wyrażania indywidualnego *ja* (autoprezentacja) i *ja* grupowego może nabierać różnego znaczenia (obraźliwy, pochwalny) w interakcjach komunikacyjnych różnych grup kulturowych. W ujęciu bardziej szczegółowym źródła atrybucji w komunikacji międzykulturowej można przedstawić następująco:

- kto z kim? (jakie nacje)
- gdzie? (kontekst rozmowy)
- jak? (formalnie, nieformalnie, werbalnie, niewerbalnie itd.)
- co zostaje pobudzone? (wzajemnie wzbudzone stereotypy, uprzedzenia, lęki)
- co jest świadome? (interesy, motywy, stereotypy, oczekiwania)
- jaki jest dziedziczny, wewnątrz-kulturowy wzór atrybucji? (koncepcja człowieka, poziom rozwoju moralnego i emocjonalnego)

Zasady i hierarchia wartości w komunikacji międzykulturowej są niczym pole minowe, a ich niejawny charakter sprawia, że łatwo wpaść na minę i wylecieć w powietrze. Grupy etniczne czy kulturowe mają ukształtowaną hierarchię wartości i zasady funkcjonowania, które stanowią podwaliny tożsamości i są zawarte w symbolach kulturowych, z tym że symbole znajdują się w warstwie zewnętrznej – świadomej (świadomość zbiorowa), jawnej, a hierarchia wartości i zasady w przeważającej części w warstwie nieświadomej (nieświadomość zbiorowa), ukrytej – wewnętrznej.

Symbole to gesty, kody, ubrania, nazewnictwo, słownictwo przejawiające się w czynnościach i zachowaniach codziennych oraz rytuałach i ceremoniach danej społeczności<sup>18</sup>. W przestrzeni międzykulturowej symbole zakorzenione w tradycji kulturowej komunikujących się ze sobą stron łatwo stają się kością niezgody i wywołują przysłowiowego wilka z lasu. Wszystkie symbole (słowo, język, gest, ruch, zachowanie, znak) mają określoną treść, czyli są zamaskowanym wyobrażeniem popędów, jak powiedziałby Zygmunta Freud, lub pierwotnymi możliwościami, archetypami, jak określiłby je Carl Gustav Jung.

---

<sup>18</sup> E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego: czego potrzebujesz, aby odnieść sukces w międzynarodowym biznesie*, Warszawa 2000.

Stanowią egzemplifikację historycznego rozwoju i przystosowania danej zbiorowości do warunków naturalnych. Symbole kulturowe są *de facto* i *de jure* reaktorami, dzięki którym mogą zostać określone i ujawnione granice tożsamości społeczności kulturowych. Wyłoniły się na przestrzeni wieków i istnieją jako efekt i jednocześnie środek przystosowania się biologicznego, geograficznego, psychologicznego. Pojawiły się w służbie rozwoju, dojrzewania i stawania się człowiekiem jakiejś epoki, miejsca i kultury. Są częścią tożsamości narodowej czy etnicznej. Są składową nieświadomości i własnością użytkowników tworzących zbiorowość *my*. Pierwsze doświadczenie *my* zachodzi w diadzie matka–dziecko, a pierwszym *obcym* wkraczającym w tę relację jest ojciec. Rodzina jako najmniejsza grupa społeczna zakorzeniona w szerszej zbiorowości stanowi pierwotną kulturę, która jest autorytetem, konsultantem i źródłem inspiracji pojedynczych jednostek i całych grup społecznych, co oznacza też, że poszczególne jednostki i grupy mogą spełniać najczarniejsze pragnienia swoich społeczności, pragnienia podlegające tłumieniu przez wieki, a czasami odżywające po przekroczeniu granicy, czyli w dynamice relacji z grupami innymi kulturowo w określonym kontekście. Symbole kulturowe to manifestacja nieświadomych pierwotnych potrzeb i zachowań człowieka danej kultury, wrodzona dyspozycja do przeżywania, reagowania, myślenia i działania według wzoru przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Nawet subtelne różnice w symbolach między kulturami (nie mówiąc już o wyraźnych) zawsze są istotne, a nie tylko formalne.

Wzajemnie ujawnione stereotypy i poziom ich uświadomienia to kolejny element w konstelacji komunikacji międzykulturowej odpowiedzialny za jej przebieg i jakość. Stereotyp jest werbalną ekspresją przekonań o grupach społecznych lub indywidualnych osobach jako członkach tych grup. Ma logiczną formę wydawania wyroku poprzez przypisywanie grupie ludzi określonych właściwości lub wzoru zachowania w niesprawiedliwy, uproszczony sposób, z tendencją do negatywnego wartościowania emocjonalnego, co prowadzi często do jej stygmatyzacji i odrzucenia<sup>19</sup>. Należy podkreślić, że językowa trafność społeczno-psychologicznej natury stereotypów w kulturowej wspólnotie jest zwana kolektywnym podzieleniem, świadomością zbiorową. Fakt, że wiarę w „moc objawioną” stereotypów podziela większość członków grupy,

<sup>19</sup> U. Quasthoff, *The uses of stereotype in every day argument*, „Journal of Pragmatics” 1978, nr 2.

czyni ten argument dostarczającym logicznej i uargumentowanej podstawy do łączenia danych i wniosków. Najkrócej rzecz ujmując, wszystkie znaki na niebie i ziemi wskazują, iż stereotypy pełnią kilka funkcji:

- strukturyzującą – odzwierciedlają i sankcjonują wyraźnie asymetryczne lub równoległe relacje pomiędzy grupami etnicznymi, narodowościowymi, rasowymi itd.;
- asymilacyjną – spajają, utrzymują *status quo* i organizują grupę poprzez uznanie jakichś faktów, a wyrzeczenie się innych; odmienny punkt widzenia jest wtedy herezją, czymś szkodliwym dla tożsamości grupy i zostaje odrzucony jak ciało obce razem z nosicielem (co jest niezbędne do uporania się z grupą, której wartości i zwyczaje nie są dobrze znane);
- immunologiczną – w tym znaczeniu są strategią obronną: niczym szczepionka uodparniają organizmy grupowe na możliwość wprowadzenia do ich krwiobiegu nieznanymi, a więc potencjalnie szkodliwych treści;
- wzmacniającą – intensyfikują utrwalony wzór relacji społecznych;
- stratyfikacyjną – poprzez ustalenie obowiązującej hierarchii wartości i drabiny społecznej obowiązującej w określonej zbiorowości kulturowej;
- cenzurującą – wprowadzają *cenzurę epistemologiczną*, która ogranicza wątpliwości poznawcze, przedstawiając hipotezy jako tezy;
- regulacyjną – zapewniają dobre samopoczucie i poczucie wartości członkom danej grupy;
- redukującą – zmniejszają emocjonalną niepewność i lęki przed naruszeniem idealnego obrazu własnej grupy kulturowej i zranieniem narcystycznym;
- krytyczną – pozwalają analizować i oceniać grupę własną i obcą z punktu widzenia uznawanych i tradycyjnych wartości, czyli dają obiektywne uwarunkowania symbolicznej interpretacji.

Właściwością podstawową stereotypów jest pierwotne zakorzenienie i brak neutralizacji ich rdzennego pochodzenia choćby w bezpośredniej dyskusji czy obserwacji.

Język werbalny jest jednym z najważniejszych składników kultury i narzędziem komunikacji międzykulturowej. Znaczenie języka, który tworzy gramatyczna gra słów ilustruje już choćby fragment Biblii:

Na początku było Słowo,  
 a Słowo było u Boga,  
 i Bogiem było Słowo.  
 Ono było na początku u Boga.  
 Wszystko przez Nie się stało,  
 a bez Niego nic się nie stało,  
 co się stało.  
 W Nim było życie,  
 a życie było światłością ludzi,  
 a światłość w ciemności świeci  
 i ciemność jej nie ogarnęła<sup>20</sup>.

Beniamin Whorf, lingwista, utrzymywał – i trudno się z nim nie zgodzić – iż rozmaite grupy językowe rozmaicie postrzegają i rozumieją rzeczywistość, a struktura poznawcza jednostki ukształtowana jest przez język jej grupy<sup>21</sup>. Natomiast John Gumperz twierdził, iż używanie określonego języka jest ekspresją tożsamości rozmówcy, który ujawnia swoją afiliację grupową<sup>22</sup>. Język jest bytem członkowskim grup kulturowych scalającym je od wewnątrz i oddzielającym od grup zewnętrznych. Każda jednostka jest połączona siecią językową, która reprezentuje jej status w relacji z innymi rozmówcami. W zależności od pozycji, jaką jednostka zajmuje w przestrzeni międzykulturowej, dokonuje ona wyboru języka. Wyboru języka dokonuje się w każdej społeczności – ten fakt jest bardziej oczywisty w społecznościach wielojęzycznych, w których językowy repertuar składa się z dwóch lub większej liczby języków. Niemniej dotyczy również tak zwanych społeczeństw monolingwistycznych, w których wybór zachodzi pomiędzy różnymi wariantami – gwarami, dialektami itd. – tego samego języka. Dokonanie złego wyboru i posługiwanie się tym czy innym wariantem języka gwałci zasady językowe społeczności, a tym samym osłabia pozycję mówcy w negocjacjach i jego społeczny prestiż. Nie tak oczywisty, za to czasami bardziej restrykcyjny scenariusz jest realizowany wtedy, gdy właściwy wariant języka lub język został wybrany przez sytuację

<sup>20</sup> Biblia Tysiąclecia, J 1, 1–18.

<sup>21</sup> B.L. Whorf, *Science and Linguistics*, w: J.B. Carroil (red.), *Languages, Thought and Reality*, Cambridge 1957.

<sup>22</sup> J. Gumperz, *Language and social identity*, CUP, Cambridge 1982.

(migracja) i jest używany niewłaściwie, z niewłaściwym doborem słów, intonacji, tonu. Obie sytuacje oznaczają upośledzenie językowe mówiącego – z całym arsenałem konsekwencji społecznych – którego możliwości, zasoby, siła, determinacja w dążeniu do postawionego celu są ograniczane od momentu rozpoczęcia komunikacji werbalnej. Język oddziałuje na status jednostki, tak jak i na pozycję społeczną, status ekonomiczny i płeć, a w społecznościach wieloetnicznych wymienione aspekty znajdują odzwierciedlenie w relacjach i są komponentami w konstelacji społecznej. W określonej sytuacji po tym, jak fundament zostanie ustalony (na przykład w sytuacji rozmowy kwalifikacyjnej, wypełniania formularza), językowe kompetencje i wykonanie stają się czynnikiem decyzyjnym<sup>23</sup>.

### **Podsumowanie**

Bogactwo międzykulturowych dysput i doświadczeń pozwala wiedzieć coraz więcej o komunikacji na arenie międzykulturowej, choć psychologia międzykulturowa i komunikacja międzykulturowa nadal się rozwijają. Można przyjąć, iż u podstaw komunikacji międzykulturowej leżą dwa założenia. Pierwsze opiera się na przekonaniu, że kultura jest niezwykle silnym wyznacznikiem działań, konfliktów interpersonalnych, grupowych i problemów komunikacyjnych. Drugie uznaje, iż kontekst międzykulturowy różni się od wszystkich innych kontekstów i zależy od tożsamości tworzących go jednostek i grup społecznych (narodowych, etnicznych, kulturowych). Ze względu na powyższe nasuwa się wniosek, iż strategie edukacji międzykulturowej powinny uwzględniać różnice kulturowe i uwarunkowania komunikacji międzykulturowej oraz nie mogą być ślepo przenoszone z jednego kontekstu międzykulturowego w inny.

Dyskusja o komunikacji międzykulturowej i jej uwarunkowaniach ma znaczenie kluczowe. Twierdzenia naukowe stale muszą być potwierdzane, poprawiane lub odrzucane, ponieważ z czasem mogą zamienić się w tzw. prawdy lub powszechne przekonania, a nie w wiedzę.

---

<sup>23</sup> K. Knapp, *Analyzing Intercultural Communication*, dz. cyt.

## Bibliografia

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009.
- Fuglesang A., *About understanding – ideas and observations on cross-cultural communication*, New York 1982.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication*, New York 2003.
- Gumperz J., *Language and social identity*, Cambridge 1982.
- Hall E., *Beyond Culture*, Anchor Press, Garden City 1976.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.
- Knapp K., *Analyzing Intercultural Communication*, Berlin, New York, Amsterdam 1987.
- Marx E., *Przełamywanie szoku kulturowego: czego potrzebujesz, aby odnieść sukces w międzynarodowym biznesie*, Placet, Warszawa 2000.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Kraków 2000.
- Price W.F., Crapo R.H., *Psychologia w badaniach międzykulturowych*, Gdańsk 2003.
- Quasthoff U., *The uses of stereotype in every day argument*, „Journal of Pragmatics” 1978, nr 2.
- Stier J., *Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies*, „Intercultural Education” 2003, nr 1(14).
- Stier J., *The blindspots and biases of intercultural communication studies: A discussion on episteme and doxa in a field*, „Journal of Intercultural Communication” 2010, nr 3(24).
- Tajfel H., Turner J.C., *An integrative theory of intergroup conflict*, w: W.G. Austin, H. Worel (red.), *The social psychology of intergroup relations*, Pergamon, Oxford 1979.
- Triandis H.C., *Culture and Social Behavior*, McGraw-Hill, New York 1994.
- Triandis H.C., *Individualism-Collectivism and Personality*, „Journal of Personality” 2001, 69 (6): 909.
- Triandis H.C., *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, „Psychological Review” 1989, nr 3.
- West R.L., Turner L.H., *Introducing communication theory: Analysis and application*, McGraw-Hill, New York 2013.
- Whorf B.L., *Science and Linguistics*, w: J.B. Carroil (red.), *Languages, Thought and Reality*, Cambridge, 1957.



KATARZYNA DĄBROWSKA

## 2.4. Komunikacja międzykulturowa – kierunek rozwoju społecznego

### Wprowadzenie

Według raportu Eurostatu (Europejski Urząd Statystyczny, urząd Komisji Europejskiej z siedzibą w Luksemburgu) z 11 lipca 2012 roku Polska posiadała w 2011 roku najmniejszy spośród państw unijnych odsetek cudzoziemców w populacji – 0,1%. Najwyższy, na poziomie 43%, odnotowano w Luksemburgu, zaś u naszych sąsiadów należących do Unii Europejskiej odsetek ten wynosi: na Litwie – 1%, na Słowacji – 1,3%, w Czechach – 4%, w Niemczech – 8,8%<sup>1</sup>. Całościowa analiza raportu pokazuje, jak bardzo poszczególne kraje UE są zróżnicowane pod względem uczestnictwa obywateli w ich populacji. Ta „przepaść” stanowi wyzwanie stojące przed różnymi państwami europejskimi, szczególnie przed Polską, w kontekście integracji międzykulturowej i stworzenia odpowiednich warunków do wprowadzenia dialogu międzykulturowego. W Polsce niewątpliwie sytuacja powoli się zmienia – uwagę należy zwrócić chociażby na fakt, że w badaniach nie uwzględniono tzw. migrantów przebywających w danym kraju w określonym celu, niewymuszającym stałego osiedlenia, takim jak np. edukacja, praca zawodowa zorientowana na realizację, wdrożenie pojedynczego projektu itp.

Wydaje się poprawne założenie, że na małą „popularność” naszego kraju nie mają wpływu jedynie warunki gospodarcze czy nasza niechęć do cudzoziemców. Analiza badań CBOS (2008) przeprowadzona przez Michała

---

<sup>1</sup> Por. Raport Eurostat, *EU citizens living in another Member State accounted for 2.5% of the EU population in 2011*; [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-11072012-AP/EN/3-11072012-AP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11072012-AP/EN/3-11072012-AP-EN.PDF) (dostęp: 14.06.2014).

Wenzela pozwala ocenić społeczeństwo polskie jako stosunkowo otwarte na kontakty z cudzoziemcami. Systematycznie wzrasta akceptacja obcokrajowców, np. na rynku pracy. Wenzel dochodzi do wniosku, że Polacy nie odbiegają od ogólnoeuropejskich standardów w kwestii stosunku do cudzoziemców, sytuując się pośrodku listy rankingowej krajów UE<sup>2</sup>.

Może nie należy zatem czynników hamujących czy raczej spowalniających międzykulturowy rozwój Polski doszukiwać się w samych jej obywatelach i ogólnej sytuacji oraz działalności społeczno-gospodarczej, ale obaw przed nawiązaniem z nami stałej współpracy poszukać poza granicami naszego kraju. Prowadzona w Polsce edukacja międzykulturowa już przynosi zmiany w mentalności, podnosi świadomość, wzbudza tolerancję i ciekawość. By ją jednak w pełni realizować, konieczny jest bezpośredni kontakt z cudzoziemcami w celu zmiany także ich stosunku do nas. Oprócz aktywnego wprowadzania zmian w rodzimych strukturach edukacyjnych, społecznych i kulturowych należy równie aktywnie wpływać na wiedzę, postawy i działania w tych samych aspektach poza granicami naszego kraju.

### **Kierunek rozwoju społecznego**

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej pociągnęło ze sobą wiele zmian ekonomicznych, społecznych, prawnych. Obecnie za priorytet uważa się integrację społeczną, gospodarczą i kulturową, która jest wcielana w życie głównie w sferze polityki zagranicznej państwa: „Jedną z ważniejszych kwestii jest dobra polityka informacyjna, wszak bieżąca i wiarygodna informacja to warunek świadomego zaangażowania się Polaków w proces integracji”<sup>3</sup>. Należy jednak zwrócić uwagę na dwukierunkowy aspekt prowadzenia takiej polityki. Jeśli przyjmiemy, że sprowadza się ona do bieżącego informowania o kierunku i strategii rozwoju, o zmianach, jakie zachodzą wewnątrz kraju i społeczeństwa, to należy uwzględnić przekaz nie tylko na skalę krajową, ale i międzynarodową. Cudzoziemcy wydają się wciąż nie do końca świadomi

<sup>2</sup> Zob. M. Wenzel, *Stosunek do obcokrajowców w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> A. Nijander-Dudzińska, M. Ślufińska, *Idea edukacji europejskiej i wybrane formy jej realizacji w Polsce*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 55.

ogromu zmian, jakie w Polsce zaszły i wciąż zachodzą od początku lat 90. XX wieku. A są to zmiany niebagatelne: „Po długim okresie kulturowej, gospodarczej i politycznej izolacji, po przejściu przez etap transformacji systemowej Polska znalazła się w stadium włączania się w większe struktury, które mają charakter nie tylko ponadpaństwowy, ale i ponadnarodowy. Prowadzi to do uruchomienia procesów społecznych, mających swoje źródło zarówno wewnątrz kraju, jak i poza jego granicami”<sup>4</sup>. Znaleźliśmy się w sytuacji, w której dzięki demokratyzacji życia społecznego, osłabieniu izolacji i wzrostowi otwartości dochodzi do swego rodzaju polifonii kulturowej i społecznej, pozwalającej przemawiać różnym wartościom, normom, wzorom i tworzyć międzynarodową oraz zróżnicowaną kulturowo pieśń zjednoczonej Europy.

W jednym z artykułów Jerzy Nikitorowicz pisze: „Uważam, że nowe wyzwania edukacji międzykulturowej wynikają z dylematu nienadążania kultury świadomościowej i kreowanej przez nią tożsamości człowieka pogranicza kultur za rozwojem i osiągnięciami cywilizacji technicznej. (...) [W] sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji, powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu, co przejawia się brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych, w zachowaniach ignorujących podstawowe normy życia społecznego”<sup>5</sup>. Uwaga ta wskazuje sedno pewnego „zacofania” Polski. W ostatnich latach, skupiając się głównie na technologicznym rozwoju państwa, na sięganiu do standardów z innych, wyżej rozwiniętych krajów, usunęliśmy niejako na drugi tor dbałość o rozwój kompetencji społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Przywrócenie odpowiednich proporcji wymaga jeszcze większego zaangażowania ze strony ośrodków akademickich i instytucji kultury. Odnieść można jednak wrażenie, że pewne zmiany zaczęto już wprowadzać, co ukazuje powolne wcielanie w życie teorii kapitałów Pierre’a Bourdieu, dotyczącej m.in. kapitału kulturowego.

<sup>4</sup> H. Mamzer, *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych dylematów wokół kreowania społeczeństwa wielokulturowego*, w: M. Biernacka, K. Krzysztofiak, A. Sadowski (red.), *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012, s. 107.

Pojęcie kapitału kulturowego „opiera się na zastosowaniu metafory, czy też po prostu pojęcia kapitału, do opisu całości świata społecznego. Pierre Bourdieu uznał, że pozycje jednostek w społeczeństwie opisać można za pomocą posiadanych przez nie kapitałów, gdzie oprócz klasycznego kapitału ekonomicznego posługują się one analogicznymi pojęciami kapitału społecznego oraz kapitału kulturowego<sup>6</sup>. W swojej teorii wyróżnił cztery rodzaje kapitałów: ekonomiczny, społeczny, kulturowy (umiejętności, zwyczaje, nawyki, style, wartości) oraz symboliczny (umiejętność wykorzystywania symboli do uprawomocniania pozostałych typów kapitałów). Wymienione formy kapitału mogą ulegać przekształceniom jedna w drugą. To w takim przekształcaniu przy zaangażowaniu wszelkich dostępnych zasobów należy upatrywać rozwoju Polski. Jeśli bowiem wpłyniemy na kompetencje kulturowe, w tym międzykulturowe, w wyniku czego dojdzie do koniecznych przemian społecznych, wzrośnie atrakcyjność Polski, zmieni się jej wizerunek na arenie międzynarodowej, co w praktyce będzie miało wpływ na rozwój ekonomiczny (rozwój turystyki, atrakcyjność dla zagranicznych inwestorów, zwiększenie populacji cudzoziemców na stałe przebywających w Polsce, rozwój współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji, technologii i kultury, organizacja wydarzeń na skalę światową).

Państwo zaczęło upatrywać szans na wyjście z kryzysu w rozwoju kulturowym, wymianie doświadczeń, rozwoju wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej. Może wreszcie dojdzie do owocnej współpracy między różnymi instytucjami regulującymi życie społeczne. „Jeśli przyjąć, że wielokulturowość to narastający proces społeczny, trzeba wypracować nowe strategie edukacyjne, które umożliwią kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro<sup>7</sup>. Obiecująca w tym świetle jest działalność podjęta przez państwo, a realizowana przez jednostki administracyjne, działalność, która uwzględnia w strategiach rozwoju miast właśnie ową otwartość na kontakty międzynarodowe: „Współdziałanie w skali miasta to znaczący kapitał społeczny, a wytworzona jego tożsamość stanowi o istotnym kapitale kulturowym, który może podlegać konwersji na różne inne

<sup>6</sup> Za: T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4, nr 1–2, s. 13.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 37.

kapitały, stwarzając dostęp do dóbr społecznie pożądaných<sup>8</sup>. Aby przybliżyć specyfikę tych zobowiązań, można posłużyć się Strategią Rozwoju Lublina, której bazę stanowi sieć powiązanych ze sobą czterech celów strategicznych: otwartości, przyjazności, przedsiębiorczości i akademickości. Poniżej zostały przybliżone trzy z nich.

## 1. Strategia Rozwoju Lublina na lata 2013–2020<sup>9</sup>

Jak czytamy we wstępie: „Przyszłość Lublina, zapewnienie naszemu miastu trwałych możliwości rozwoju, a przede wszystkim wykorzystanie szans rozwojowych (...) to kluczowe powody opracowania niniejszej *Strategii*. Wyzwania (...) dotyczą zintegrowanego zarządzania i w coraz większym stopniu polegają na wpisywaniu miasta w sieci współpracy, które tę Europę tworzą, poprzez sprzyjanie sytuacjom, w jakich Lublin okaże się ważnym, a wręcz niezbędnym ogniwem powiązań gospodarczych, kontaktów naukowych i kulturalnych<sup>10</sup>. W poniższej analizie umieszczono tylko te treści, które w największym stopniu odnoszą się do rozwinięcia współpracy międzykulturowej i poprawy wizerunku Lublina.

W rozdziale *Strategii* dotyczącym wizji miasta możemy przeczytać, że jej twórcy oczekują nastawienia na proces, nie na efekt, nie określają zatem „produktu” docelowego, ale uwzględniają potrzebę ciągłych zmian wynikających z permanentnego działania i reagowania na potrzeby społeczeństwa. W związku z tym jest w owej wizji szczególne miejsce na: „akceptację, pielęgnowanie i wykorzystywanie różnorodności, w tym czerpanie z innych kultur<sup>11</sup>”. Przy tak określonej misji twórcy strategii wskazują konkretne obszary rozwojowe:

- **Otwartość**, która „dotyczy wszystkich wymiarów czy rodzajów sąsiedztwa i dlatego przenika całą *Strategię* – jako (...) otwartość na samych mieszkańców, jako umiędzynarodowienie uczelni i kontaktów gospodarczych. Tej otwartości potrzebujemy w kategoriach kompetencji

<sup>8</sup> A. Sadowski, *Tożsamość miasta jako kapitał kulturowy*, w: U. Abłażewicz-Górnicka et. al. (red.), *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009, s. 42.

<sup>9</sup> Zob. *Strategia Rozwoju Lublina na lata 2013–2020*, załącznik nr 2 do Uchwały nr 693/XXVIII/2013 Rady Miasta Lublina z dnia 28 lutego 2013 r.

<sup>10</sup> Tamże, s. 6.

<sup>11</sup> Tamże, s. 22.

mentalnych naszej społeczności, jak i w wymiarze praktykowanych kontaktów międzynarodowych, a także jako fundamentu w relacjach z lokalnymi podmiotami oraz okolicznymi gminami i regionem<sup>12</sup>. W ramach owej otwartości podjęto działania zmierzające do: poprawy dostępności komunikacyjnej Lublina (warto zwrócić tu szczególną uwagę na rozwój usług i sieci połączeń lotniczych oraz modernizację sieci dojazdowych), rozwoju relacji zewnętrznych zmierzających do nadania miastu statusu miejsca spotkań, wymiany i dialogu (szczególna uwaga należy się pomysłowi włączenia Lublina w międzynarodowe sieci współpracy oraz tworzeniu nowej oferty turystycznej, stworzeniu Centrum Kompetencji Wschodnich, promowaniu Lublina w kraju i za granicą), wzmocnienia otwartości kulturowej (poprzez kształtowanie postaw sprzyjających współpracy i tolerancji wobec różnorodności we wszelkich działaniach obywatelskich i instytucjonalnych oraz systemowy rozwój wymiany międzynarodowej dla młodzieży szkolnej – należy dodać także: akademickiej), budowy więzi regionalnych i metropolitalnych<sup>13</sup>.

- **Przyjazność**, która kładzie nacisk na „poczucie bezpieczeństwa wynikające z przebywania w oswojonej przestrzeni”<sup>14</sup>. W ramach tego obszaru podjęto pracę m.in. nad: poprawą infrastruktury technicznej, zwiększeniem komfortu życia, dbałością o kulturę przestrzeni, wspieraniem rozwoju kultury czasu wolnego, podnoszeniem jakości edukacji, partycypacją społeczną<sup>15</sup>.
- **Akademickość**, która jako obszar rozwoju uwzględnia m.in. umiędzynarodowienie uczelni. Sam proces oparty został na: wzmocnieniu pozycji miasta jako atrakcyjnego ośrodka kształcenia dla studentów zagranicznych, współdziałaniu z ośrodkiem akademickim, zmierzającym do zwiększonego udziału w europejskich i światowych programach wymiany akademickiej, wspieraniu uczelni w nawiązywaniu i utrzymywaniu sieciowych kontaktów międzynarodowych z uczelniami na całym świecie, współpracy z uczelniami na rzecz podnoszenia poziomu kompetencji językowych i kulturowych studentów<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Tamże, s. 24.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 25–33.

<sup>14</sup> Tamże, s. 34.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 34–49.

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 59–68.

Wszystkie wymienione postulaty opatrzone zostały oczywiście odpowiednimi wskaźnikami ich realizacji, bowiem *Strategia* funkcjonuje jako oficjalny dokument programowy miasta i wyznacza kierunek aktywności. Tak ukształtowany stosunek miasta do podejmowanych w jego granicach czy za jego sprawą działań umożliwił m.in. organizację jednej z największych na świecie imprez kulturalnych – Europejskiej Konwencji Żonglerskiej i corocznego już Carnawalu Sztuk-Mistrzów.

## **2. Europejska Konwencja Żonglerska jako wykorzystana szansa na współpracę międzykulturową**

Europejska Konwencja Żonglerska (European Juggling Convention, EJC) jest największym na świecie festiwalem żonglerskim, w którym co roku uczestniczy od 2 do 5 tysięcy artystów z całego świata. Od 1978 roku organizowana jest za każdym razem w innym mieście europejskim. Biorą w niej udział zawodowcy, hobbyści oraz wszelkiego rodzaju entuzjaści sztuk ruchomych. Pomimo ujętego w nazwie określenia „żonglerska”, nie ogranicza się jedynie do tej formy ekspresji. Spotyka się podczas niej również ludzi związanych z różnymi odmianami teatru, akrobatyką, performerów itp. Celem festiwalu jest wymiana doświadczeń (podczas warsztatów, treningów, występów) oraz ożywienie komunikacji i współpracy międzynarodowej. Patronem festiwalu jest Europejskie Stowarzyszenie Żonglerskie (European Juggling Association, EJA). Konwencji przyświeca hasło: „From jugglers to jugglers (od żonglerów dla żonglerów)”, co podkreślać ma społecznościowy charakter wydarzenia. Ponadto jest to impreza samofinansująca się, co w zamierzeniu EJA ma ją uchronić od wpływów politycznych i komercyjnych<sup>17</sup>.

W 2012 roku organizatorem EJC<sup>18</sup> był Lublin, a właściwie lubelska Fundacja Sztukmistrze (i zgromadzeni wokół niej wolontariusze), która podejmuje działania na rzecz rozwoju kultury i sztuki nowego cyrku. Tak duże wydarzenie, jakie stało się udziałem Polski, pozostawiło po sobie wiele refleksji dotyczących sensu tego rodzaju kontaktów międzynarodowych i tym samym międzykulturowych, obrazu Polski i Polaków, dróg nieformalnej edukacji międzykulturowej.

<sup>17</sup> Por. *European Juggling Convention*; <http://www.eja.net/en/ejcs.html> (dostęp: 08.06.2014).

<sup>18</sup> 35. *Europejska Konwencja Żonglerska*, Lublin, Polska – 28.07.–05.08.2012; <http://ejc2012.org/pl> (dostęp: 08.06.2014).

### **2.1. Wypowiedzi organizatorów i wolontariuszy zaangażowanych w „obsługę” EJC**

W podrozdziale zamieszczone zostały wypowiedzi zgromadzone podczas nieskategoryzowanych, jawnych i nieformalnych wywiadów indywidualnych. Kryterium doboru osób, z którymi wywiady przeprowadzono, stanowiło uczestnictwo w wydarzeniu zorientowane na bezpośredni kontakt i współpracę z cudzoziemcami, którzy przybyli na EJC. Wypowiedzi nagrano na nośnik, a następnie dokonano ich transkrypcji. W dalszej kolejności skategoryzowano i podzielono je na pięć bloków tematycznych. Pierwsza kategoria dotyczy wypowiedzi związanych ze stereotypami na temat Polaków, druga związana jest z poszukiwaniem i nawiązywaniem kontaktu między Polakami a cudzoziemcami, trzecia ukazuje zmiany, jakie zaszły w postrzeganiu Polski i Polaków, czwarta – jak owe próby nawiązania kontaktu przełożyły się na względnie trwałą współpracę, piąta zaś ukazuje specyfikę funkcjonowania środowiska żonglerskiego i korzyści, jakie płyną ze stosowania metody pedagogiki nowego cyrku w działaniach zmierzających do integracji i edukacji międzykulturowej. Każda z kategorii opatrzona została komentarzem do przytoczonych wypowiedzi.

Wypowiedzi zebrane w tabeli 1 pokazują, że w kwestii stereotypów wciąż mamy wiele do zrobienia. Jesteśmy postrzegani jako społeczeństwo w jakiś sposób zamknięte, ksenofobiczne. Nie przypisuje się nam zdolności lingwistycznych, organizacyjnych, zaś przestrzeń kojarzona bywa z niezagospodarowanymi, dzikimi terenami lub szarością PRL-u. W *Raporcie o sytuacji Polonii i Polaków za granicą* z 2009 roku możemy przeczytać, że w wyniku niewiedzy i ignorancji historycznej w wielu krajach wciąż mamy do czynienia z fałszowaniem historii Polski, brakuje aktualizacji treści zawartych w podręcznikach do historii. Szczególnie drażliwym zjawiskiem jest wciąż powracające używanie pojęcia „polskie obozy”. W większości państw w podręcznikach szkolnych wciąż prezentuje się historię Polski w sposób negatywny, instrumentalny lub fragmentaryczny. Nie dziwi zatem, że duża część „wiedzy” o Polakach pochodzi z obiegowych, często niezwyfikowanych opinii, wciąż bowiem obecne jest budowanie obrazu Polski i Polaków na podstawie stereotypów, wśród których przeważają te negatywne. Można napotkać także, na szczęście coraz rzadziej, działania polityczne o podłożu



**Tabela 1.** Wybrane wypowiedzi dotyczące stereotypów

Lp.	Imię	Wypowiedzi
1.	Agata	<i>Bardzo im się podobało, byli (...) zaskoczeni, jak jest tu barwnie, jak jest bezpiecznie. Że była tak dobra organizacja. Myśleli, że będą nieprzyjemne, agresywne zachowania, przynajmniej tak nam mówili. A nie było tego.</i>
2.	Kasia	<i>Mówili, że wcale nie jest niebezpiecznie, tego najbardziej się bali, kojarząc Polskę z konserwatyzmem, etnocentryzmem, innymi „izmami” i zacofaniem społecznym.</i>
3.	Marcin	<i>Obcokrajowcy, których gościliśmy, sami odkryli, o czym zresztą wspominali, że są takie mity o Polsce, ale właściwie nikt jej nie zna, (...) nikt ich nie doświadczył.</i>
4.	Asia	<i>Jedyną kradzieżą dokonał uczestnik konwencji, nie-Polak. A dla nas był to już stres (...), że pewien stereotyp mógłby się potwierdzić, utrwalić.</i>
5.	Kuba	<i>Przyszedł np. mail do nas z prośbą o pomoc w rozwiązaniu problemu. Ktoś chciał przyjechać drogim, pożyczonym samochodem. Pytał, czy w Polsce są (...) parkingi strzeżone. Bo słyszał, że w Polsce różnie bywa. Twierdził, że po prostu nie może sobie pozwolić na kradzież tego samochodu. Obawiał się kradzieży, bo po prostu jechał do Polski.</i>
6.	Marcin	<i>Słyszałem rzeczy typu, że tego się nie spodziewali, że spodziewali się różnych stereotypów na nasz temat, ich potwierdzenia, no i się rozczarowali. Niektórzy serio myśleli, że z misiami żyjemy na ulicy, że chodzą wolno. (...) Podobało im się ładne miasto, to, że jest stosunkowo małe i mieli wszędzie blisko, że Polacy byli przygotowani pod względem organizacji – dostali mapki, główne punkty, atrakcje.</i>
7.	Sylwia	<i>Mnie nie odbiegamy standardami od reszty Europy i mam wrażenie, że ci nasi cudzoziemcy też nam to chcieli w jakiś sposób pokazać: że Lublin wypada dość dobrze względem reszty Europy, że nie powinniśmy mieć kompleksów, że jesteśmy fajni.</i>
8.	Marek	<i>Spodziewali się, że gorzej będzie się dogadać. Niektórzy mówili, że byli zaskoczeni, że tyle osób mówi po angielsku. Już nie chodzi o jakoś języka, ale da się dogadać.</i>
9.	Daniel	<i>Spora ludzi pokonała odległość, transport. Ludzie nie wiedzieli, że można do nas przylecieć samolotem. Myśleli, że Polska jest na końcu jakiejś puszczy.</i>
10.	Sylwia	<i>Słuchaj, najważniejsze jest to, żeby ludziom uświadamiać, że narodowości narodowościami, kultura kulturą, ale każdy sam pracuje na to, jakim jest człowiekiem. Tego się nauczyłam, tego mnie nauczyli na tych wszystkich wydarzeniach. Ktoś poznał jednego Polaka, który był pijakiem, więc stwierdził, że wszyscy Polacy piją (...). Kiedyś siedziałam w barze z Niemcami, Węgrami i kilkoma znajomymi z Polski. Przyszedł Francuz i jak dowiedział się, że jestem Polką, to zaczął mnie obrażać, wyzywać. Stwierdził, że Polacy przyjeżdżają do Niemiec, żeby pić, kraść, zarobić jakieś pieniądze i zostawić smród za sobą. W naszej obronie stanęli wtedy nasi znajomi. Ale zauważyli też, że tak to jest, niestety, że przyjeżdżają ludzie nieobcy (...) chamscy, dorobkiewiczze pracujący na czarno. Ale oczywiście są też osoby uczciwe, które po prostu los jakoś za tę granicę wywiały. Dlaczego o nich się nie mówi? Polacy za granicą, którzy dobrze mówią danym językiem, często nie przyznają się do swojej narodowości, żeby nie zostać wrzuconymi do tego samego koszyka. Błędne koło. Jak mamy zmieniać opinię o nas, jak mamy budować sieć porozumień, skoro sami dla siebie jesteśmy wrogami?</i>
11.	Daniel	<i>Byliśmy po sąsiedzku ze stadionem, zadymiarzami. Policja ostrzegała, że chłopaki przyjadą i będą nas masakrować co wieczór. A okazało się, że nie. Że u części wzbudziło to wręcz zainteresowanie, nie agresję.</i>
12.	Kamila	<i>Byli pozytywnie odbierani na terenie konwencji, ale i poza nią – w restauracjach, barach, na Starówce. To wyrabiało w nich taki nawyk ponownego zastanawiania się nad tym, co wcześniej myśleli lub wiedzieli o nas. To jest chyba taki dobry sposób na to przelamywanie barier. Mamy jednak dużo do zrobienia, a zacząć trzeba od urzeczywistniania wizerunku Polski. Pokazania, że nie są to szare ulice, negatywnie nastawieni na obcość ludzie, którzy albo chcą cię okraść, albo pobić, i misi też nie mamy, chyba że w ZOO.</i>

populistycznym i ideologicznym, które utrwalają błędne wyobrażenia o nas. Autorzy *Raportu* sugerują, że wymienione zjawiska są wynikiem bardzo długiej izolacji Polski w systemie polityki informacyjnej i ograniczonego – na skutek działań wojennych – udziału polskiej inteligencji w powojennym dialogu. W wielu państwach wciąż mamy do czynienia ze słabą obecnością polskości w wymiarze kulturowym i informacyjnym<sup>19</sup>. Cenna jest uwaga, która pojawiła się w wypowiedzi jednej z uczestniczek konwencji – że na nasz wizerunek za granicą mają duży wpływ migrujący rodacy. Od nich w dużym stopniu zależy to, jak postrzegani będą Polacy jako ogół. Pod wpływem EJC wiele ze stereotypów zostało obalonych. Kontakt z rzeczywistością wymusił weryfikację obiegowych opinii i zadziałał zdecydowanie pozytywnie, skłaniając do refleksji i konfrontacji stereotypowego myślenia z postrzeganą rzeczywistością. Wypowiedzi zebrane w tabeli 1 mniej lub bardziej bezpośrednio sugerują, że w kontakcie z cudzoziemcami wpływamy nie tylko na zmianę postrzegania nas przez innych, ale też na zmianę postrzegania nas przez... nas samych. Niepotwierdzenie pewnych stereotypów i obaw przejawianych przez innych pozwala na poprawę wizerunku własnego i być może śmielsze wchodzenie w kontakt z tym, co warto poznać, czego warto doświadczyć (tabela 2).

W wypowiedziach ujawnia się opisywana już wcześniej cecha otwartości przypisywana Polakom; otwartość wpisana została także w *Strategię rozwoju Lublina*. Przyświecała ona również organizatorom i wolontariuszom, którzy doprowadzając do kontaktu cudzoziemców ze społecznością lubelską, znacznie przyczynili się do zmiany postrzegania „innego”. Bezpośredni kontakt, wzbogacony atmosferą życzliwości i otwartości, zachęcił naszych gości do poznawania miasta, jego zabytków, do kosztowania nieznanych im dotąd potraw, do obcowania z ludźmi, nawet do wycieczek krajo- i kulturoznawczych. Można odnieść wrażenie, że organizatorzy i uczestnicy podświadomie, intuicyjnie postrzegali bezpośredni kontakt jako szansę na zmianę postawy, uzupełnienie czy weryfikację wiedzy. Należy podkreślić, że w wyniku EJC zawartych zostało dużo przyjaźni, a kontakt nie ogranicza się jedynie do spotkań przy okazji wydarzeń żonglerskich, trwa już obok nich (tabela 3).

---

<sup>19</sup> Por. *Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa 2009, s. 454–457.

**Tabela 2.** Wybrane wypowiedzi związane z szukaniem kontaktu

Lp.	Imię	Wypowiedzi
1.	Agata	<i>Wychodzą poza teren miasteczka EJC. Bardzo podobało im się miasto, to, że organizatorzy przewidzieli dla nich ułatwienia w kwestii transportu [mogli bezpłatnie poruszać się pojazdami MPK dzięki opaskom festiwalowym – K.D.].</i>
2.	Marek	<i>Jedna ekipa przyjechała rowerami i zmieniła swoje plany na wakacje. Stwierdzili, że jest świetny klimat, fajni ludzie, i poświęcili kolejny tydzień urlopu na objeżdżanie Polski.</i>
3.	Kuba	<i>Do tej pory było tak, że jeżeli ktoś jedzie na EJC gdzieś, to jest to tylko EJC. Wewnętrzne, zamknięte miasteczko. (...) U nas te wspólne działania przeniknęły na całą powierzchnię miasta. Ludzie, których cały EJC nic w sumie nie obchodził, nagle podchodzili do artystów i z nimi rozmawiali.</i>
4.	Asia	<i>Łazili po całym mieście. Z ich wcześniejszych doświadczeń z EJC wynikało, że jest to wydarzenie, gdzie spotyka się tylko środowisko i dochodzi do wymiany doświadczeń. U nas nie byli skupieni na samych treningach, warsztatach, występach, tylko bardziej byli otwarci na spotkania, które umożliwili im organizatorzy. To było takie wyjątkowe w naszym EJC.</i>
5.	Kuba	<i>Myszę, że tego typu wydarzenia dają pewną strefę bezpieczeństwa. Krok po kroczku zmienia się światopogląd, dojdzie się do tego, że ci obcy nie są dla mnie groźni.</i>
6.	Agata	<i>Na początku czuli się nieswojo, dystansowali się. Zwracali się do Polaków kiedy musieli, później, kiedy poznawali miasto, kiedy spotkali się z życzliwością, zaczęli się otwierać. Pożegnania były już dużo bardziej wylewne niż powitanie.</i>

Organizatorzy i wolontariusze wielokrotnie wskazywali na to, że „doświadczanie” Polski w wymiarze kulturowym i społecznym wpłynęło na ocieplenie jej wizerunku. Zmiana, jaka nastąpiła, w połączeniu z obaleniem pewnych stereotypów, ma szansę stać się udziałem coraz większej liczby cudzoziemców. Jak zauważa jeden z uczestników wywiadu, „ludzie jadą w świat, a opinia o Polsce razem z nimi”. Można to porównać do tzw. marketingu szeptanego, uważanego obecnie za jedną z najskuteczniejszych form reklamy i promocji. Ujawnia się tu pewna tendencja – ludzie często przy swoich wyborach, poglądach kierują się opinią i rekomendacją innych. Dzięki wywołaniu pozytywnego wrażenia na cudzoziemcach – jak już wiemy, niespodziewanego – doprowadzono do dyskusji, wymiany informacji. Przyniosło to większy skutek niż wysyłanie uczestnikom konwencji adresów stron internetowych, na których mogą w dowolnym języku przeczytać o Polsce (tabela 4).

Opisywane już wcześniej pozytywne wrażenia dotyczące pobytu w Polsce przełożyły się w wielu przypadkach na nawiązanie stałych przyjaźni i współpracy. Organizowany w Lublinie Carnaval Sztuk-Mistrzów<sup>20</sup> (wydarzenie

<sup>20</sup> Carnaval Sztuk-Mistrzów; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/Home> (dostęp: 08.06.2014).

**Tabela 3.** Wybrane wypowiedzi dotyczące zmiany wizerunku, sposobu postrzegania Polski i Polaków

Lp.	Imię	Wypowiedzi
1.	Marcin	<i>Na pewno doszło do zmiany w postrzeganiu nas. Okazało się, że nie wszystkie stereotypy są prawdziwe. Ich wiedza wynika pewnie z lat doświadczeń z innymi przedstawicielami naszego kraju, którzy wyjeżdżali, żeby się dorobić – i to było ich celem – a niekoniecznie dobrze świadczyć o swoim kraju.</i>
2.	Kuba	<i>Zmieniło się postrzeganie Polski i Polaków. Przyjechało mniej osób, niż zakładaliśmy. Dużo osób mówiło nam wtedy, że to dlatego, że to w Polsce. Nie wiedzieli, czego się spodziewać, czasami po prostu się bali (...) okazało się, że rzeczywistość wygląda inaczej, że można się w Polsce i bawić, można pracować, można wyjść do ludzi.</i>
3.	Daniel	<i>Zauważyli, że byliśmy najmłodszym teamem, jaki podjął się organizacji EJC, i to jest niesamowite, że w Polsce jest tylu młodych ludzi, którzy coś robią. Do tej pory, jeśli Polska im się w ogóle kojarzyła, to kojarzyła się z wojną, papieżem i Wałęsą.</i>
4.	Asia	<i>Na spotkaniu EJA nasze EJC zostało okrzyknięte najlepszym, zdobyliśmy uznanie na arenie międzynarodowej. Ludzie widocznie docenili nie tylko organizację, która, np. w Niemczech czy Francji była niezawodna, ale też gościnność, otwarcie na kontakt, chęć współpracy pozafestiwalowej.</i>
5.	Daniel	<i>Włochom, którzy przyjechali do nas z własnym jedzeniem, zepsuł się piec do pizzy. W ogóle pomyśl, żeby przyjechać z własnym „cateringiem”, był dziwny (...). Polak spoza konwencji, który im pomagał go naprawić, przyjechał po niego, odwiózł im i... nie zażądał od nich żadnych pieniędzy. Byli zaskoczeni takim zachowaniem, nie mieściło się to w żaden sposób w ich wyobrażeniach. W ogóle koleś przyjeżdżał później, odwiedzał ich, rozmawiał z nimi. Polak, tu na miejscu. Umówili się na przyszły rok.</i>
6.	Kuba	<i>Nam się wydaje, że nie jest tak źle z wiedzą Europejczyków, ale w 2010 na spotkaniu EJA w Finlandii zwrócono nam uwagę, że sama EJA ma obawy co do organizacji EJC w Polsce. Mówili, że ludzie kierowali do nich masę pytań o to, z czym właściwie kojarzyć tę Polskę, czego się spodziewać, skąd ten wybór. (...) Więc nasza kampania opierała się na tym, żeby pokazać, że Polska jest blisko i kulturowo, i cywilizacyjnie, i odległościowo. „Przed” nie udało nam się tych problemów tak bardzo zwalczyć, dopiero „po” pojawiły się sygnały, że nie spodziewali się tego, co w związku z organizacją EJC w Polsce zastali. (...) Nawet nie wiesz, ile zimowych kurtek zostało na hali, a przecież był środek lata!</i>
7.	Marek	<i>Niemcy, Francja i Polska są postrzegane teraz jako najlepsi organizatorzy EJC, przy czym Polska dała się dodatkowo mocniej doświadczyć kulturowo. Myślę, że miało znaczenie, że my jako Polacy traktujemy przyjezdnych jako naszych gości i oni to czują, bardziej się wtedy otwierają. Wielokrotnie słyszeliśmy, że nigdy i nigdzie wcześniej nie widzieli takiego teamu organizatorów, który mimo wielu obowiązków, wielu też jakichś tam problemów, które na bieżąco się pojawiały, chodził uśmiechnięty, nawiązywał kontakt, pytał, był ciekawy. Ta ciekawość zresztą udzieliła się z czasem i przyjezdnym. Chcieli poznać nas, Lublin, mentalność, chcieli rozumieć.</i>
8.	Kamila	<i>Nie ma lepszej możliwości poznania czyjejs kultury niż wyjazd tam, gdzie można się z nią zetknąć. Jeśli jednak nie ma klimatu, wizerunku, który dawałby ci względne poczucie bezpieczeństwa, względną orientację – wiadomo, że tego nie zrobisz. Dlatego fajne było to EJC. Ludzie jadą w świat, a opinia o Polsce razem z nimi.</i>
9.	Agata	<i>Jak wyjeżdżali, mówili, że powiedzą znajomym, jak tu jest fajnie, że można przyjeżdżać, że dużo stracili, bojąc się przyjazdu w tym roku (2012), że na ulicach nie ma niedźwiedzi. „Musicie jeszcze raz zorganizować EJC i wtedy już przyjadą wszyscy!”.</i>
10.	Daniel	<i>Jest to dobry sposób na zmianę wizerunku Polski, na uruchomienie trwałej współpracy, na wymianę doświadczeń. Przyjechało pełno ludzi z różnych zakątków świata. To po prostu działa. My też dostajemy zaproszenia od nich, z których niejedna osoba skorzystała. Widzisz, dostęp do wiedzy mieli – mogli wygooglować Polskę, sprawdzić choćby temperaturę, aktualne zdjęcia, mimo to dopiero przyjazd tutaj, doświadczenie otwartości, opiekuńczości, serdeczności organizatorów i lubelaków sprawiło, że coś w ich myśleniu się zmieniło.</i>

**Tabela 4.** Wybrane wypowiedzi odnoszące się do nawiązania względnie trwałej współpracy

Lp.	Imię	Wypowiedzi
1.	Kasia	<i>Później przyjeżdżali do Lublina wielokrotnie na inne wydarzenia, już ze znajomymi, rodzinami [Carnaval Sztuk-Mistrzów, Żelka, MasterClass – K.D.].</i>
2.	Marek	<i>Niektórzy uważali nasze EJC za jedno z trzech najlepszych ze względu na atmosferę, jaka się tworzyła. Nikt nie odchodził bez pomocy, bez odpowiedzi. Na te dwa tygodnie udało się stworzyć klimat europejskiej rodziny między ludźmi różnych narodowości. (...) Do tej pory dostajemy sygnały o chęci uczestnictwa w naszych wydarzeniach czy po prostu odwiedzenia nas. No i co – i my zapraszamy, a oni przyjeżdżają.</i>
3.	Kuba	To na pewno umożliwi ruszenie Lublina na arenie międzynarodowej. Otworzy te możliwości komunikacyjne i chęć wzajemnego poznania. Jeśli mają dobre wrażenia z EJC, a wydaje mi się, że mają, to kolejne robione przez nas wydarzenia przyciągną więcej i więcej ludzi. I o to chodzi. O to zaufanie.
4.	Asia	Cały czas odbywa się otwieranie na kontakt, komunikację – przyjeżdżają do nas artyści i stają się ambasadorami Polski i Lublina. Stąd silna współpraca, która cały czas się rozwija.
5.	Kasia	Pod wpływem festiwalu zmienił się mój stosunek do Niemców. Często później wyjeżdżałam na projekty do nich. Poznałam trochę bardziej ich cechy uporządkowania, logicznego myślenia, organizacji. Nauczyłam się, że jeśli chcę z nimi pracować, muszę coś zmienić. Lepiej organizować swoją pracę. Motywowali mnie do tego.

formatem przypominające EJC, organizowane jednak na mniejszą skalę, za to na stałe wpisane na mapę wydarzeń kulturalnych Lublina i przyciągające artystów z całego świata), ŻeLKa<sup>21</sup>, Variete Fundacji Sztukmistrze, Akademia Sztukmistrzów<sup>22</sup> czy MasterClass (warsztaty z mistrzami w danej dziedzinie) stanowią już stałe okazje do spotkań i powrotów. Artyści z całego świata odpowiadają na zaproszenia, zaś mieszkańcy Lublina chętnie biorą udział w spotkaniach, warsztatach z nimi, co prowadzi do pogłębienia relacji. Warto dodać, że w kwietniu 2014 roku właściciel Hebrys Professional Juggling Equipment, jednego z największych w Europie sklepu z rekwizytami żonglerskimi, przysłał fundacji w prezencie paczkę ze sprzętem cyrkowym w ramach podziękowania za niesamowity klimat EJC, dając tym samym do zrozumienia, że w jakiś sposób wraca do Polski myślami, że chce wspierać podejmowane w niej przedsięwzięcia, podjąć współpracę.

<sup>21</sup> The Juggling Edge, Żonglerska Lubelska Konwencja (ŻeLKa); <http://www.jugglingedge.com/event.php?EventID=3029> (dostęp: 08.06.2014).

<sup>22</sup> Akademia Sztukmistrzów (czyli warsztaty dla początkujących i nie tylko); <https://www.facebook.com/events/623156047773533/?ref=22> (dostęp: 08.06.2014).

**Tabela 5.** Wybrane wypowiedzi nawiązujące do wartości, jakie metoda pedagogiki cyrku<sup>23</sup> wnosi w edukację i współpracę międzykulturową

Lp.	Imię	Wypowiedzi
1.	Asia	<i>My często robimy tak, prowadząc warsztaty cyrkowe z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, że zabieramy grupy równoliczne do jakiegoś miejsca, gdzie można się trochę odciąć. Wioski na uboczu Niemiec czy do Hołowna. Grupy równoliczne pochodzące z różnych krajów – i mieszmamy je, tworzymy nowe grupy treningowe w oparciu nie o narodowość, a np. wiek, sprzęt, który im się podoba itp. Ich pracę kończy zazwyczaj przygotowanie wspólnego show. I to też jest niesamowite, jak pękają jakieś stereotypy, ściany w głowach i rodzi się współpraca, i rodzi się porozumienie.</i>
2.	Kuba	<i>My dopiero budujemy, cegiełka po cegiełce, to środowisko i pole do porozumienia między ludźmi różnych narodowości. Widzę w innych krajach, jakie to może mieć efekty. Ukierunkowanie na zmiany w świadomości kulturowej, szacunek do innych kultur, ale uspołecznienie, wyciągnięcie ludzi do tych kontaktów, budowanie nowej jakości.</i>
3.	Kasia	<i>Najlepszym rozwiązaniem są wymiany młodzieży, ludzi o tematyce cyrkowej czy każdej innej. Właśnie wróciłam z Włoch, gdzie uczestniczyłam w warsztatach ruchowych. Mieszkałam z nimi, przebywałam, poznawałam. Taka komunikacja, połączona z edukacją, animacją i otwartą dyskusją może prowadzić do silnej integracji i głębokiego rozumienia siebie nawzajem. Z wieloma osobami wciąż utrzymuję kontakt.</i>
4.	Asia	<i>Nie mogę uwierzyć, że jeszcze nie wszyscy to rozumieją. Czemu wszyscy tego nie robią? W Niemczech pracują z imigrantami – to są po prostu grupy cyrkowe, są namioty finansowane z budżetu landu bądź państwa, żeby w ten sposób pracować z imigrantami. Włącza się ich w kontakt z innymi – są grupy mieszane, np. niemiecko-tureckie. Po pierwsze, czują się dowartościowani i pożądanymi, potrzebni – wchodzi w coś, co buduje nową wartość, show, są oklaskiwani. Mają świetnie wypełniony czas wolny, który dla obco-krajowca często jest trudny do zorganizowania własnymi siłami, a przede wszystkim wchodzi w bezpośredni kontakt i wspólnie zaczynają kombinować, jak dać sobie radę.</i>
5.	Kuba	<i>Zawsze pierwszym etapem musi być znalezienie podobieństw, nie różnic. Dogadujemy się na jakimś poziomie, ja doceniam twoje umiejętności i kompetencje, ty moje, szanuję cię, ty szanujesz mnie. Później, np. przy rozmowie przy ognisku, łatwiej jest przejść do drażliwych tematów historii – w rozmowie, w życzliwych pytaniach, nie z intencją pokazania, czyja prawda jest mojsza.</i>
6.	Kuba	<i>W cyrk wpisana jest wielokulturowość. Na festiwalach widać pokazy, w których jako duet występują Fin z Polką, obsługuje ich technicznie Niemiec, a zapowiada Francuz. Ci ludzie żyją bez potrzeby definicji. Jesteś Holendrem, Duńczykiem, Polakiem – OK, fajnie, pokaż, co umiesz, a powiem ci, kim jesteś. Każdy z nich jest zanurzony w swojej kulturze, nikt się tego nie wypiera, nikt nie chce z tego rezygnować. (...) Chodzi o to, że mamy wspólny cel, tworzymy wspólną tradycję, uczymy się od siebie nawzajem, a konflikty czy kwestie narodowościowe są poza nami, bo w tym momencie podają ci rękę, piłeczkę, cokolwiek – i jesteśmy Europejczykami, którzy potrafią i chcą się dogadać.</i>

Wykorzystanie metod pedagogiki cyrku w nieformalnej edukacji międzykulturowej wydaje się bardzo cenne. To, co łączy, to wspólny cel zorientowany

<sup>23</sup> Zob. M. Kalinowska, M. Urban, *Czym jest pedagogika cyrku?*; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/article/view/7> (dostęp: 08.06.2014); M. Urban, *Świat nauki zainteresowany żonglowaniem*; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/article/view/17> (dostęp: 08.06.2014).

na stworzenie czegoś nowego, na czerpanie z doświadczeń i umiejętności drugiego człowieka. Z praktyki warsztatowej wynika, że w szczególności w przypadku dzieci i młodzieży, w odniesieniu do których cele wychowawcze łączy się z naturalnym pędem do aktywności fizycznej, z uczeniem się przez tę aktywność oraz z dążeniem do podmiotowości i poczucia sprawstwa, sama metoda przynosi dużo oczekiwanych efektów.

Tak jak wspomniano w wywiadach, zanikają wtedy różnice z zakresu kultury, umiejętności i zdolności. Podczas pracy w grupie, gdy ma się za zadanie wspólne przygotowanie np. spektaklu, w którym nie pominie się żadnego uczestnika, wykształcają się formy współpracy i nagle zaczyna się bardziej liczyć proces, rozwijanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów czy choćby przełamywanie barier językowych. Wpisuje się to w zalecenia Jerzego Nikitorowicza: „W podejmowanych działaniach socjotechnicznych należy przestrzegać następujących reguł postępowania edukacyjnego: traktowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności; uświadomienie sobie, że nabywanie tożsamości nie jest procesem technologicznym, lecz skomplikowanym procesem interakcji pomiędzy ludźmi, w której przedmiotem działania jest sytuacja, a jej kreatorami jednostki różniące się orientacjami życiowymi, potrzebami i dziedzictwem kulturowym”<sup>24</sup>.

Fundacja Sztukmistrze prowadzi i wdraża szkolenia oraz programy specjalistyczne ukierunkowane na integrację i wymianę doświadczeń. Należy do nich np. cała seria polsko-niemieckich programów specjalistycznych: *Pedagogika przeżyć oraz pedagogika cyrku dla animatorów polsko-niemieckich wymian młodzieżowych* (Lublin), *Scena bez granic* (Nałęczów), *Cyrk miejscem spotkania kultur* (Druebberholz), *Język sceny językiem dialogu międzykulturowego* (Krasnobród), *Sztuki performatywne jako pośrednik w spotkaniach międzykulturowych* (Druebberholz), *Uniwersalny język pedagogiki cyrku w pracy z grupami dzieci i młodzieży* (Hołowno), oraz wymian dziecięcych czy młodzieżowych: *„Ach ta współczesna grawitacja” – polsko-niemieckie spotkanie miłośników slalaine* (Lublin), *Polsko-niemieckie wakacje cyrkowe* (Chemnitz).

Można pokusić się o stwierdzenie, że samo działanie w ramach wymienionych wyżej warsztatów, festiwali, spotkań wpisuje się w to, o czym pisał i co zalecał Tadeusz Lewowicki: „Odwołując się do typowych społecznych interakcji międzygrupowych, wypada stwierdzić, że w kontekście

<sup>24</sup> J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej...*, dz. cyt., s. 49.

społecznym edukacji wielokulturowej oraz w podejmowanych dotychczas próbach edukacji międzykulturowej dominowały rodzaje interakcji określone jako akomodacja, asymilacja, czasem opozycja. Do rzadkości należą interakcje kooperacyjne (albo są to bardzo okrojone obszary kooperacji)<sup>25</sup>.

### Zakończenie

W niniejszym artykule starano się ukazać, że kwestia edukacji międzykulturowej to swego rodzaju system naczyń połączonych. Wychodząc od ogólnych zmian czy tendencji, jakie zaczęto obserwować w życiu społeczno-kulturowym w ramach uczestnictwa Polski w Unii Europejskiej, wskazując cenny kapitał, który przy odpowiedniej polityce państwa i miast umożliwia płynny i wieloaspektowy rozwój, a na konkretnych rozwiązaniach kończąc, próbowano ukazać, jak poszczególne płaszczyzny, dziedziny życia ludzkiego dzięki harmonijnej współpracy mogą wpływać na zmiany w mentalności Polaków i cudzoziemców, z którymi wchodzi w kontakt. Też, jaka przyświecała artykułowi, sprowadzić można do następujących założeń:

- kompetencje do komunikacji międzykulturowej zdobywa się w bezpośrednim kontakcie nastawionym na kooperację,
- wyżej wymieniona współpraca nawiązana musi być zarówno między instytucjami czy organizacjami krajowymi, jak i zagranicznymi;
- należy podejmować wysiłek związany z organizacją dużych, międzynarodowych przedsięwzięć, imprez kulturalnych, konferencji;
- warto poszukiwać niekonwencjonalnych metod służących integracji i edukacji międzykulturowej.

Na zakończenie warto przywołać myśl Mirosława Sobeckiego: „Inna kultura może stać się dla nas zwierciadłem, w którym zobaczymy swoją w nowym świetle. Może nawet zechcemy nieco poprawić jej wizerunek. Ale aby to uczynić, trzeba najpierw w owo lustro spojrzeć”<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>26</sup> M. Sobecki, *Środowisko zamieszkania a postawy młodzieży wobec odmienności rasowej, narodowej i religijnej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 210.



## Bibliografia

- Ablażewicz-Górnicka U., Krzysztofiak K., Oryszczyszyn R., Sadowski A. (red.), *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009.
- Biernacka M., Krzysztofiak K., Sadowski A. (red.), *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa 2009.
- Strategia Rozwoju Lublina na lata 2013–2020*, Załącznik nr 2 do Uchwały nr 693/XXVIII/2013 Rady Miasta Lublina z dnia 28 lutego 2013.
- Wenzel M., *Stosunek do obcokrajowców w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009.
- Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4, nr 1–2.

## Źródła internetowe

35. Europejska Konwencja Żonglerska, Lublin, Polska – 28.07.–05.08.2012; <http://ejc2012.org/pl>
- Akademia Sztukmistrzów (czyli warsztaty dla początkujących i nie tylko); <https://www.facebook.com/events/623156047773533/?ref=22>
- Carnaval Sztuk-Mistrzów; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/Home>
- EU citizens living in another Member State accounted for 2.5% of the EU population in 2011, Raport Eurostat 2012; [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-11072012-AP/EN/3-11072012-AP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11072012-AP/EN/3-11072012-AP-EN.PDF)
- European Juggling Convention; <http://www.eja.net/en/ejcs.html>
- Kalinowska M., Urban M., *Czym jest pedagogika cyrku?*; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/article/view/7>
- The Juggling Edge, Żonglerska Lubelska Konwencja (ŻeLKa); <http://www.jugglingedge.com/event.php?EventID=3029>
- Urban M., *Świat nauki zainteresowany żonglowaniem*; <http://www.sztukmistrze.eu/pl/article/view/17>

BARBARA GRABOWSKA, KAROLINA KANIA

## 2.5. Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my”

„Emigracja to zmiana domu. Jeśli za dom uważam miejsce poza krajem urodzenia – za dom, a nie za przejściową kwatery, tymczasowość lub *pied à terre* – miejsce, w którym zapuszczam korzenie, wychowuję rodzinę, to przestaję być turystą, «zbiegiem», «wygnańcem», a staję się emigrantem”.

(Danuta Mostwin)<sup>1</sup>

Minęło dziesięć lat od włączenia Polski w struktury Unii Europejskiej. Zmiany dokonały się praktycznie we wszystkich obszarach życia. Wejście Polski do Unii wiązało się z możliwością podejmowania pracy w krajach unijnych. Już wcześniej Polacy wyjeżdżali w celach zarobkowych do krajów Europy Zachodniej, ale wraz z przystąpieniem naszego kraju do Wspólnoty wzrosła liczba osób, które zdecydowały się podjąć pracę za granicą. Ogółem poza granicami kraju w 2012 roku przebywało ponad 2 miliony osób – są to w dużej mierze dane szacunkowe, niektóre źródła mówią nawet o 2 milionach 600 tysiącach Polaków mieszkających za granicą.

Jednak w 2004 roku rynki pracy spośród krajów członkowskich otworzyły tylko Wielka Brytania, Irlandia i Szwecja. Dwa lata później Polacy mogli wyjeżdżać w celu podjęcia zatrudnienia do Finlandii, Hiszpanii, Portugalii i Grecji, a miesiąc później ograniczenia w tym zakresie zniesli Włosi. Początkowy dwuletni okres ograniczenia dostępu do rynku pracy

---

<sup>1</sup> D. Mostwin, *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995, s. 224.

przedłużono w Holandii, Luksemburgu (do 2007 roku) i we Francji (do 2008 roku). W maju 2009 roku restrykcje dotyczące zatrudniania obcokrajowców zniosły Belgia i Dania. Austriacy i Niemcy zarezerwowali sobie prawo do utrzymania przez siedem lat przepisów krajowych (ograniczających swobodny przepływ osób) w ramach świadczenia usług przez obywateli Polski w zakresie wybranych branż (w budownictwie i branżach pokrewnych oraz przy pracach porządkowych), chociaż 1 listopada 2007 roku niemiecki rynek pracy został częściowo otwarty. Ułatwienia dotyczyły specjalistów budowy maszyn, pojazdów oraz elektrotechników z Polski i pozostałych nowych krajów członkowskich UE<sup>2</sup>.

Zainteresowanie pracą w krajach Europy Zachodniej było związane z ówczesną sytuacją demograficzną w Polsce. W latach 80. XX wieku miał miejsce wtórny wyż demograficzny (echo wyżu z lat 50.). Olbrzymia większość młodych ludzi z roczników wyżowych kształciła się, a „boom edukacyjny” zaowocował wzrostem współczynnika skolaryzacji brutto z 13% w 1990 roku, poprzez 22,5% w 1995 roku, do 47,8% w 2004 roku. We wszystkich krajach członkowskich UE w latach 2004–2013 zaobserwowano zwiększenie odsetka osób z wykształceniem wyższym. Jednak największy wzrost odnotowano w Polsce – z 20,9% w 2004 roku do 40,5% w 2013 roku<sup>3</sup>. Te rozbudzone aspiracje edukacyjne – a w ich następstwie zawodowe – nie mogły zostać przez wszystkich zaspokojone w Polsce poprzez podjęcie pracy zgodnej z wykształceniem. Dla porównania stopa bezrobocia rejestrowanego wynosiła w 1990 roku – 6,5%, w 1995 roku – 14,9%, w 2000 roku – 15,1%, w 2005 roku – 17,6%, w 2010 roku – 12,4%, a w 2013 roku – 13,4%<sup>4</sup>. Spadek liczby bezrobotnych był przede wszystkim związany z masową emigracją, zwłaszcza do Wielkiej Brytanii (150 tys. w 2004, 340 tys. w 2005, 690 tys. w 2007 i 637 tys. w 2012 roku), Niemiec (385 tys. w 2004, 430 tys. w 2005, 490 tys. w 2007 i 500 tys. w 2012 roku) oraz Irlandii (15 tys. w 2004, 76 tys. w 2005, 200 tys. w 2007 i 118 tys. w 2012 roku).

<sup>2</sup> Dostęp do unijnych rynków pracy; <http://www.cie.gov.pl/www/serce.nsf/01F778C726D52554BC1256E830059A232?Open&RestrictToCategory=>. (dostęp: 05.06.2014).

<sup>3</sup> J. Witkowski, *Polska w Unii Europejskiej 2004–2014*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/opracowania-zbiorcze/inne-opracowania-zbiorcze/polska-w-unii-europejskiej-2004-2014,10,1.html>, s. 72 (dostęp: 05.06.2014).

<sup>4</sup> J. Witkowski, *Polska 1989–2014*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/opracowania-zbiorcze/inne-opracowania-zbiorcze/polska-19892014,13,1.html>, s. 29 (dostęp: 05.06.2014).

Do Francji na pobyt stały wyjechało w 2009 roku – 388 osób, w 2010 – 339, w 2011 – 376, w 2012 roku – 433, a w 2013 roku – 575 osób, w tym 242 mężczyzn i 333 kobiety<sup>5</sup>. W grupie migrującej nad Sekwanę dominowali mieszkańcy miast (458 osób w 2013 roku). Są to przede wszystkim osoby w wieku produkcyjnym, często wyjeżdżające całymi rodzinami. Polskę opuściło 37 osób do 19. roku życia, a najliczniejszą grupę (354 osoby) stanowili dorośli w wieku od 20. do 49. roku życia. Do Francji wyjechało także 61 osób powyżej 50. roku życia oraz 12 osób powyżej 65. roku życia. Wśród wyjeżdżających dominowały osoby zamężne i żonate (220).

Te szczegółowe dane wskazują, że Francję wybierają zwłaszcza ludzie młodzi, aktywni zawodowo, którzy nie widzą szans dla siebie w kraju. Są oni często dobrze wykształceni i mają wysokie kwalifikacje.

### **Migracje – współczesny nomadyzm**

Zjawisko migracji staje się coraz powszechniejsze wśród społeczeństw europejskich. W przypadku Polski jednym z czynników, które wpłynęły na zintensyfikowanie procesów migracyjnych, było przystąpienie do struktur unijnych, a także do strefy Schengen.

Migracja „polega na trwałym lub czasowym (okresowym) opuszczeniu przez pojedyncze osoby – także większe ich grupy, a nawet całe społeczeństwa – miejsc stałego (pierwotnego) zamieszkania i przeniesieniu się na inne miejsce”<sup>6</sup>. Migrację można ująć także jako „mniej lub bardziej stały ruch jednostek lub grup przekraczających granice symboliczne lub polityczne do nowych obszarów zamieszkania oraz nowych wspólnot”<sup>7</sup>. Współczesne migracje w czasach, w których dąży się do integracji krajów, a odchodzi od izolacji narodów, są przez badaczy ujmowane raczej jako „przeniesienie się do innej kultury, zetknięcie z innymi wartościami i normami postępowania, wyrażanymi w innym zachowaniu i sposobie bycia”<sup>8</sup> niż w katego-

<sup>5</sup> <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx> (dostęp: 05.06.2014).

<sup>6</sup> P. Kraszewski, *Typologia migracji*, w: J. Burszta, J. Serwański (red.), *Migracja – Europa – Polska*, Poznań 2003, Poznań 2003, s. 11.

<sup>7</sup> G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004, s. 195.

<sup>8</sup> H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2003, s. 134.

riach przemieszczeń międzynarodowych (takie ujęcie nie zostało jednakże współcześnie zarzucone). Rodzaje migracji wyszczególnione przez Piotra Kraszewskiego<sup>9</sup> to emigracja (wychodźstwo), czyli opuszczenie kraju ojczystego, zjawisko obserwowane z perspektywy kraju opuszczanego przez migrantów, oraz imigracja – zjawisko obserwowane z perspektywy obszaru, do którego migranci zmierzają.

Jak zauważa Krystyna Romaniszyn, „podstawowymi czynnikami powodującymi powstawanie szlaków migracyjnych są: czynnik geograficzny (sąsiedztwo krajów); czynnik kulturowy (bliskość kulturowa); czynnik ekonomiczny (istnienie różnic w poziomie rozwoju gospodarczego pomiędzy krajami (...), różnic płacowych, standardów życia i pracy); czynnik polityczny (przyjmowanie lub ograniczenie napływu imigrantów np. uchodźców); czynnik prawny (polityka imigracyjna i odpowiadające jej procedury)”<sup>10</sup>. Motywy wyjazdów jako zjawisko złożone stanowią interesujący problem badawczy. Wśród głównych motywów migracji dobrowolnej można wyróżnić cztery kategorie czynników: ambicję i oczekiwanie lepszych warunków pracy, nadzieję na lepszą przyszłość dla dzieci, odwagę, chęć rozpoczęcia nowego życia i przeżycia przygody, poprawę warunków ekonomicznych<sup>11</sup>.

Zmianie ulega charakter migracji – kiedyś dominowały długoterminowe, teraz popularne są wyjazdy krótkie, które niejednokrotnie przekształcają się w pobyt trwały. Aby migrować, ludzie muszą być „wypchnięci” (*push*) przez pewne czynniki z własnej ojczyzny i „przyciągnięci” (*pull*) przez perspektywę lepszego życia w kraju docelowym<sup>12</sup>. Motywem wyjazdu może być wizja bezrobocia w ojczyźnie, ale – jak wskazują wyniki badań<sup>13</sup> – często wyjeżdżają osoby, które mają większe oczekiwania, potrzebują większej „przestrzeni życiowej”, mają pozytywne informacje, że inni dzięki emigracji odnieśli sukces.

<sup>9</sup> P. Kraszewski, *Typologia migracji*, dz. cyt., s. 12–15.

<sup>10</sup> I. Grabowska-Lusińska, *Migracje zarobkowe Polaków do Irlandii – fakty i mity*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 1, s. 19.

<sup>11</sup> Z. Mach, *Migracja i społeczne konstruowanie tożsamości*, „Przegląd Socjologiczny” 1993, t. 42, s. 72.

<sup>12</sup> Szerzej: J. Balicki, P. Stalker, *Polityka imigracyjna i azylowa. Wyzwania i dylematy*, Warszawa 2006, s. 27.

<sup>13</sup> H.J. Hoffmann-Nowrotny, *Paradygmaty i zmiany paradygmatów w socjologicznych badaniach nad migracjami*, w: J. Polakowska-Kujawa (red), *Migracje, mniejszości, nacjonalizm*, Warszawa 1994, s. 24–25.

Co zatem decyduje o powodzeniu na emigracji? Czy wielokulturowy świat wymaga od emigrantów dodatkowych umiejętności, kompetencji, by mogli podejmować interakcje z Innymi?

### **Znaczenie kompetencji w życiu współczesnego nomady**

Przy omawianiu pojęcia kompetencji należy zwrócić uwagę na jego dychotomię. Po pierwsze, kompetencja to adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia. Po drugie, jawią się one jako transgresyjny potencjał podmiotu, generujący typy działań, są podatne na twórczą modyfikację, która następuje w rezultacie interpretacji kontekstu działania<sup>14</sup>. Współczesny człowiek powinien niejako łączyć obydwa rozumienia kompetencji, z jednej strony bowiem powinien mieć wiedzę, umiejętności, postawę, cenić wartości, które pozwolą mu podejmować odpowiedzialne działania w nowym środowisku społecznym, a z drugiej powinien mieć potencjał, by sprawnie dokonywać transferu umiejętności i wiedzy w nowe sytuacje.

Kompetencje w ujęciu Marii Dudzikowej to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto – i można – w danym kontekście sytuacji własnej inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami<sup>15</sup>. Dudzikowa uporządkowała rozważania wielu autorów zajmujących się kompetencjami i przyjęła, że są one kategorią: podmiotową (dotyczą określonej osoby bądź grupy osób, mają określony zakres treściowy oraz są wobec kogoś manifestowane), społeczną (ich nabywanie odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla zróżnicowanych środowisk, w których dokonuje się socjalizacja jednostki), rozwojową (rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji rozmaitych kompetencji nabytych w przebiegu życia, a większość zdobytych

<sup>14</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.

<sup>15</sup> M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.

kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań) i dynamiczną (rozwój kompetencji polega na restrukturyzacji, doskonaleniu wcześniej nabytych kompetencji i wzajemnych powiązań między nimi).

Kompetencje nie pojawiają się same z siebie, muszą być kształtowane przez całe życie. Dlatego też od kilkunastu lat trwają w Europie prace nad doskonaleniem procesu kształcenia i wyposażania europejskiego ucznia w kompetencje ułatwiające mu funkcjonowanie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Określono kompetencje kluczowe<sup>16</sup>, inaczej „główne”, „podstawowe”, takie, które umożliwiają jednostce pomyślnie integrowanie się z różnymi grupami społecznymi przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu. Jednak ze względu na zróżnicowanie edukacji europejskiej, bogactwo kultur europejskich, języków i tradycji, które są nieodłącznym składnikiem tożsamości poszczególnych krajów i regionów, szczegółowe kwestie związane ze sposobem kształtowania tych kompetencji pozostawiono w gestii polityków oświatowych w poszczególnych krajach. Na szczęblu europejskim wciąż podejmowane są działania mające na celu określenie kompetencji niezbędnych człowiekowi do życia w różnicującym się społeczeństwie<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> W 1996 roku na sympozjum w Bernie zaproponowano przyjęcie wspólnych kompetencji kluczowych, jakimi powinni dysponować absolwenci europejskich szkół średnich, aby studiować i pracować w zjednoczonej Europie. „Kompetencje berneńskie” uwzględniały współpracę w zespołach, posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji, umiejętność rozwiązywania problemów, korzystania z różnych źródeł informacji, słuchanie i korzystanie z poglądów innych ludzi, porozumiewania się w kilku językach, łączenie i porządkowanie różnych, jednostkowych elementów wiedzy, odpowiedzialność, organizowanie i ocenianie własnej pracy, radzenie sobie z niepewnością i złożonością. Ustalenia przyjęte podczas sympozjum zorganizowanego przez Radę Europy w 1996 r. w Bernie, szerzej: *Program Nowa Szkoła. Materiały dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa 1999, s. 73.

<sup>17</sup> *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Szczegółowy program pracy dotyczący realizacji celów w systemach edukacyjnych i szkoleniowych w Europie*. Dokument przyjęto w Barcelonie w 2002 r. Zaproponowano w nim listę kluczowych kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, jakim staje się społeczność europejska. Lista „kompetencji barcelońskich” obejmuje: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym, znajomość języków obcych, umiejętność liczenia, podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii, posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się, kompetencje interpersonalne i obywatelskie, zmysł przedsiębiorczości, świadomość kulturową; [http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/217E0FE984C792B-2C1256EBC0031E8FC/\\$file/Edukacja\\_w\\_Europie\\_do\\_2010\\_KE\\_2002.doc?Open](http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/217E0FE984C792B-2C1256EBC0031E8FC/$file/Edukacja_w_Europie_do_2010_KE_2002.doc?Open). (dostęp: 06.06.2014).

W ostatnich kilkunastu latach zaczęto akcentować umiejętności składające się na kompetencje międzykulturowe. Są one niezbędne ze względu na wciąż rosnącą mobilność ludzi na całym świecie, która sprawia, że współcześnie można mówić wręcz o przemieszczających się cywilizacjach. Ludzie migrują, żyją obok siebie, ze sobą, doświadczają innych kultur. To wymaga przygotowania, a jeśli nie konkretnych umiejętności, to chociaż otwartości na spotkanie z drugim człowiekiem i jego kulturą.

Umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku znalazła się wśród dwunastu kompetencji zamieszczonych na mapie umiejętności społecznych XXI wieku przygotowanej przez amerykańskie organizacje: Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodową Radę ds. Studiów Społecznych. Od lat stanowi też jedną z kompetencji wymienianych w dokumentach europejskich<sup>18</sup>. Zwraca się w nich uwagę na potrzebę kształtowania kompetencji przez całe życie człowieka, tak by umiał podejmować kolejne wyzwania związane z przemianami wywołanymi procesem globalizacji. Wiedza człowieka traci na aktualności, a dotychczasowe formy rzeczywistości społecznej ulegają erozji. W tym kontekście szczególnego

---

<sup>18</sup> *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.* W dokumencie państwom członkowskim zaleca się rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie w celu zapewnienia, by: kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę do dalszej nauki i życia zawodowego; dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego; osoby dorosłe miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także szczególnie skoncentrowano się na grupach określonych jako priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym, takich jak osoby, które muszą uaktualniać posiadane umiejętności; istniała odpowiednia infrastruktura do kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje dorosłych; skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa przeznaczona dla poszczególnych obywateli była spójna poprzez ściśle powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT> (dostęp: 23.02.2014).



znaczenia nabierają kompetencje<sup>19</sup> społeczne i obywatelskie<sup>20</sup> oraz świadomość i ekspresja kulturalna<sup>21</sup>. Wymienione kompetencje są niezbędne wszystkim do samorealizacji i rozwoju osobistego, do bycia aktywnym obywatelem, do integracji społecznej i zatrudnienia.

Przeгляд modeli kompetencji międzykulturowych pozwala wymienić ich podstawowe elementy: motywację, wiedzę, umiejętności<sup>22</sup>. Następnie pojęcie kompetencji międzykulturowych zostało rozszerzone<sup>23</sup> o kontekst (sytuacyjny, kulturowy) oraz o efekty/wyniki (zrozumienie, postrzeganie adekwatności).

Współczesne społeczeństwa z założenia stają się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo, a pobyt na emigracji wiąże się z wzajemnymi interakcjami

<sup>19</sup> Są one wymieniane w załączniku do omawianego dokumentu: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*. W dokumencie zdefiniowano kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, a wśród nich – oprócz kompetencji wymienionych w tekście – zapisano także porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość. Tamże.

<sup>20</sup> Kompetencje społeczne i obywatelskie to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także do rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim na podstawie znajomości pojęć i struktur społecznych i politycznych.

<sup>21</sup> Na świadomość i ekspresję kulturalną składają się: wiedza kulturalna – obejmująca świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz jego miejsca w świecie, podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej, rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym; umiejętności – obejmujące zarówno wrażliwość, jak i ekspresję; wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk oraz wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Natomiast ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania umiejętności twórczych, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

<sup>22</sup> Szerzej: B.S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*, New York 1956; R.J. Havighurst, *The social competence of middle-aged people*, „Genetic Psychology Monographs” 1957, nr 56, s. 297–375.

<sup>23</sup> B.H. Spitzberg, W.R. Cupach, *Interpersonal communication competence*, Beverly Hills 1984.

między przedstawicielami różnych narodów, grup etnicznych, wyznawców odmiennych religii. Należy zatem mówić o kompetencjach międzykulturowych jako o tych, które umożliwiają i ułatwiają funkcjonowanie w nowym otoczeniu, w nowym kraju. Na kompetencje międzykulturowe składają się kompetencje komunikowania się, rozumienie zachowań innych ludzi, umiejętność radzenia sobie w niepewnych sytuacjach, rozwiązywania konfliktów, pozyskiwania i przetwarzania informacji, inteligencja emocjonalna oraz otwartość na Innych.

Kompetencje międzykulturowe są ważne nie tylko dla osób wyjeżdżających za granicę na studia, do pracy, podróżujących, turystów, ale także dla społeczności przyjmującej imigrantów, społeczności, która z nimi współpracuje i wchodzi w interakcje.

### **Kompetencje międzykulturowe młodych dorosłych na emigracji<sup>24</sup>**

Przyczyny wyjazdów za granicę, poza czysto pragmatycznymi (związanymi z kwestiami ekonomicznymi, na przykład chęcią zarobku, czy edukacyjnymi, na przykład wyjazdem na wymianę studencką), wiążą się również z chęcią odkrycia nowego miejsca, poznania nowych ludzi, doświadczenia inności. U moich rozmówców dominowały te właśnie motywy, jednak były też osoby, które przyjechały do Paryża tylko ze względów ekonomicznych. Niemniej otwartość na Innych jest istotnym elementem kompetencji międzykulturowych, dającym szansę na wyjście poza własną strefę komfortu, by spotkać i bliżej poznać drugiego człowieka. Do kontaktów międzykulturowych dochodzi nie tylko w pracy, ale także w codziennym życiu, kiedy migranci konfrontowani są z codziennymi sytuacjami. Załatwianie różnych formalności, pozyskiwanie i przetwarzanie informacji dla niektórych migrantów stanowi wyzwanie, zwłaszcza jeśli język, w którym przebiega komunikacja, jest niezrozumiały.

---

<sup>24</sup> Badania zostały przeprowadzone w Paryżu w okresie od stycznia do kwietnia 2014 roku z wykorzystaniem metody wywiadu skoncentrowanego na problemie. Udział w badaniach wzięło 20 Polaków mieszkających w Paryżu od 6 miesięcy do 3 lat. Wśród badanych było 14 kobiet i 6 mężczyzn, młodych dorosłych w wieku od 21 do 34 lat. Większość stanowiły osoby legitymujące się wyższym wykształceniem, tylko jedna kobieta i trzech mężczyzn miało wykształcenie średnie. W tekście zostaną wykorzystane wyłącznie dane związane z omawianym zagadnieniem.

Jednym z elementów kompetencji międzykulturowych, który ma znaczący wpływ na pozostałe składniki, jest umiejętność komunikowania się w innych językach niż ojczysty. Wyniki badań Ewy Lisowskiej przeprowadzonych przed przyjęciem Polski do Unii Europejskiej wskazywały, że kraj najczęściej opuszczali ludzie z wyższym wykształceniem, mający liczne kwalifikacje i znający różne języki obce. Otwarcie europejskich rynków pracy sprawiło, że odważają się na wyjazd także osoby słabiej wykształcone. Coraz częściej poszukiwani są tam pracownicy fizyczni, specjaliści w budownictwie i inni, dla których znajomość języka kraju migracji nie jest koniecznością. Wyniki badań CBOS-u wskazują, że umiejętność komunikacji w językach obcych jest z każdym rokiem coraz lepsza. Jednak nadal dla prawie połowy wyjeżdżających osób jedynym kodem komunikacyjnym jest język polski.

**Tabela 1.** Znajomość języka obcego pozwalająca na porozumiewanie się (wartości w procentach)

Kategorie	XI 1997	VI 2001	V 2004	XI 2006	VII 2009	X 2012
tak	37	42	44	45	46	51
nie	63	58	56	55	54	49

Źródło: R. Boguszewski, *Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_148\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_148_12.PDF) (06.06.2014)

Niemniej brak znajomości języka obcego coraz rzadziej wpływa na podjęcie decyzji o wyjeździe do pracy za granicę. Brak umiejętności lingwistycznych może stanowić jednak przeszkodę w podjęciu pracy w innym kraju, a także wpływać na sam proces adaptacji migranta w nowym środowisku. Rozpoczęcie pracy na stanowiskach związanych z kwalifikacjami zawodowymi wykształconych migrantów wiąże się najczęściej z koniecznością biegłej znajomości języka kraju przyjmującego. W wyniku niewystarczającej znajomości danego języka obcego osoby z wyższym wykształceniem decydują się na pracę niekoniecznie zgodną z wcześniejszymi oczekiwaniami i często poniżej swoich kwalifikacji. Zdaniem moich rozmówców, Polaków mieszkających i pracujących w Paryżu, francuski rynek pracy nie jest przychylny dla imigrantów nieznających języka Moliera w stopniu komunikatywnym. Wiele osób decyduje się podjąć pracę w miejscu, w którym pracują już inni rodacy, a przełożony jest również Polakiem (na przykład na budowach).

Często wiąże się to z pracą bez umowy, „na czarno”, co niestety prowadzi do nieregularnego otrzymywania niższej pensji bądź wręcz braku wypłaty.

Niewystarczająca znajomość języka francuskiego wpływa także na stopień integracji Polaków z nowym środowiskiem. Osoby niemówiące po francusku preferują kontakty z rodakami i rzadko dążą do kontaktów z lokalną społecznością. W Paryżu z łatwością można mieć dostęp do polskich produktów spożywczych, prasy, książek, a mieszkanie z innymi Polakami pozwala na stworzenie bezpiecznej „kapsuły”, dającej namiastkę tego, co zostało w kraju.

Następnym składnikiem kompetencji międzykulturowych jest rozumienie zachowań innych ludzi, możliwe między innymi dzięki znajomości kodów językowych i kulturowych. Element ten jest rozwijany na podstawie norm społecznych i kulturowych. Młodzi Polacy mieszkający w Paryżu mają szansę poznać zwyczaje i praktyki związane z codziennym życiem tej wielokulturowej metropolii (style ubierania, nawyki żywieniowe, style komunikacji i okolicznościowe rytuały). Bliższe przyjrzenie się przedstawicielom innych kultur i ich zachowaniom pozwala wyzbyć się wcześniejszych uprzedzeń oraz negatywnych stereotypów. Niemniej nie wszyscy moi rozmówcy wykazywali równy stopień zaangażowania w obserwację przedstawicieli innych kultur i chęć ich zrozumienia.

Część moich rozmówców nie dąży do nawiązywania bezpośrednich znajomości z przedstawicielami innymi kultur, a ich interakcje z Francuzami i innymi obcokrajowcami zamieszkującymi Paryż i jego przedmieścia ograniczają się do sporadycznych kontaktów (np. ze sprzedawcami i innymi pracownikami usług czy z przełożonymi w pracy). Zważywszy na złożoność kompetencji kulturowych, uczenie się ich jest związane z podejmowaniem kontaktów z Innymi, by podczas wzajemnych spotkań uczyć się rozpoznawania kontekstu, interpretowania dwuznaczności. „Łamanie” kodów innej kultury następuje na drodze mniej lub bardziej intensywnej interakcji między przedstawicielami różnych kultur. Nieznajomość języka francuskiego nie ułatwia zawierania znajomości z przedstawicielami społeczności lokalnej oraz nie sprzyja nauce kodów/skryptów kulturowych, które przekazywane są także werbalnie.

Zarówno dorośli, jak i młodzież, mając możliwość podróżowania, zmiany miejsca zamieszkania w związku z podejmowaną edukacją, pracą,

powinni wiedzieć, czym jest dla nich własna kultura, pochodzenie, historia, tradycja. Istotna jest również świadomość własnych wartości kulturowych i tego, jak wpływają one na zachowanie jednostki i sposób komunikacji z innymi ludźmi. Aby umożliwić podejmowanie otwartego i życzliwego kontaktu z Innym, należy pamiętać o własnych korzeniach. Aby zbliżyć się do Innych, najpierw należy zrozumieć siebie, bo to kontakt z Innym, z jego kulturą w dużej mierze uświadamia nam potrzebę pogłębienia wiedzy o własnej kulturze. Kontakt z przedstawicielami różnych kultur pozwala nie tylko rozwinąć wiedzę dotyczącą innych krajów, ale także poszerzyć wiedzę o kulturze rodzimej. Rozwijana w ten sposób tożsamość wielowymiarowa ułatwia adaptację w nowym środowisku. Zaadaptowanie zachowań i stylu komunikacji do danej kultury pozwala na radzenie sobie w niepewnych sytuacjach oraz rozwiązywanie konfliktów. Oprócz kompetencji poznawczych przydatne w nabywaniu i rozwijaniu własnych kompetencji międzykulturowych są: tolerancja dla wieloznaczności, empatia, elastyczność i otwartość umysłu. Moi rozmówcy często przywoływali sytuacje będące egzemplifikacją nabywania kompetencji emocjonalnych i społecznych. Często w kontaktach z Innymi zdawali sobie sprawę z tego, że coś poszło nie tak, zastanawiali się, rozmawiali z innymi Polakami o popełnionych gafach, niezrozumieniu. Ta możliwość rozmawiania ze „swoimi” dawała im możliwość przepracowania szoku kulturowego. I tak z pomocą rodaków uczyli się, często metodą prób i błędów, jak należy się zachować, o czym wypada mówić, by inni nas akceptowali. Nauka skryptów kulturowych u moich rozmówców wciąż trwa i z większym lub mniejszym zaangażowaniem uczą się oni kontekstów kulturowych i ich interpretacji.

## **Podsumowanie**

W dzisiejszych czasach wzmożonej mobilności, kiedy decyzja o migracji podjęta przez Europejczyków jest raczej świadomym wyborem aniżeli przymusem, zagadnienia związane z interakcją migrantów w obcym środowisku stają się istotne w dyskusjach podejmowanych w obrębie nauk społecznych. Współczesnemu człowiekowi potrzebna, wręcz niezbędna jest wiedza o innych kulturach, służy ona bowiem kształtowaniu relacji z Innymi, jest pomocna w tworzeniu poczucia tożsamości wielowymiarowej (lokalnej,

narodowej/etnicznej, obywatelskiej, europejskiej, globalnej oraz kulturowej, religijnej/wyznaniowej, światopoglądowej), pozwala kształtować stosunek do kultury duchowej (świat idei, wartości, dorobku kultury umysłowej) oraz do kultury materialnej (i przyrody) Innych. Zwiększone kompetencje kulturowe są niezbędne do funkcjonowania w zglobalizowanych i zróżnicowanych społeczeństwach. Aby móc u siebie i innych rozwijać kompetencje międzykulturowe, niezbędny jest szacunek do drugiego człowieka i jego kultury, otwartość na kontakt z innymi ludźmi, a także ciekawość świata i ludzi połączona z tolerowaniem niejednoznaczności i niepewności. Na tej bazie można dopiero kształtować wiedzę i umiejętności.

Stopień, w jakim rozwinięte są u danej osoby kompetencje międzykulturowe, wpływa na jej otwartość na różnice kulturowe. Zwiększenie tych kompetencji pozwala dostosować się i otworzyć na nowe kulturowe doświadczenia. Nabyte kompetencje międzykulturowe pozwalają działać w odpowiedni sposób w sytuacjach, w których ma się do czynienia z przedstawicielami różnych kultur. Istotne jest, aby być otwartym i uświadomić sobie, że ludzie są różni, a mój sposób myślenia i działania nie jest jedynym możliwym sposobem. Kompetencje międzykulturowe wymagają osobistego nastawienia, otwartości na różnice kulturowe, społeczne, światopoglądowe. Radzenie sobie z tymi różnicami może stanowić wyzwanie i okazję do nauki i samorozwoju.

## Bibliografia

- Balicki J., Stalker P., *Polityka imigracyjna i azylowa. Wyzwania i dylematy*, UKSW, Warszawa 2006.
- Bloom B.S., *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*, New York 1956.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.

- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Grabowska-Lusińska I., *Migracje zarobkowe Polaków do Irlandii – fakty i mity*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 1.
- Havighurst R.J., *The social competence of middle-aged people*, „Genetic Psychology Monographs” 1957, nr 56.
- Hoffmann-Nowrotny H.J., *Paradygmaty i zmiany paradygmatów w socjologicznych badaniach nad migracjami*. w: J. Polakowska-Kujawa (red.), *Migracje, mniejszości, nacjonalizm*, SGH, Warszawa 1994.
- Kraszewski P., *Typologia migracji*, w: J. Burszta, J. Serwański (red.), *Migracja – Europa – Polska*, Polska Akademia Nauk. Zakład Badań Narodowościowych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2003.
- Mach Z., *Migracja i społeczne konstruowanie tożsamości*, „Przegląd Socjologiczny” 1993, t. 42.
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004.
- Mostwin D., *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995.
- Program Nowa Szkoła. Materiały dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa*, CODN, Warszawa 1999.
- Spitzberg B.H., Cupach W.R., *Interpersonal communication competence*, Beverly Hills 1984.

### **Źródła internetowe**

- Boguszewski R., *Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych*; [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_148\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_148_12.PDF)
- Dostęp do unijnych rynków pracy*; <http://www.cie.gov.pl/www/serce.nsf/0/F778C726D52554BC1256E830059A232?Open&RestrictToCategory=>
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Szczegółowy program pracy dotyczący realizacji celów w systemach edukacyjnych i szkoleniowych w Europie*; [http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/217E0FE984C792B2C1256EBC0031E8FC/\\$file/Edukacja\\_w\\_Europie\\_do\\_2010\\_KE\\_2002.doc? Open](http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/217E0FE984C792B2C1256EBC0031E8FC/$file/Edukacja_w_Europie_do_2010_KE_2002.doc?Open)
- <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx>

- Ludność nieobecna związku z wyjazdem za granicę na pobyt czasowy w latach 2004–2012. Rocznik demograficzny 2013*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2013,3,7.html>
- Witkowski J., *Polska 1989–2014*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/opracowania-zbiorcze/inne-opracowania-zbiorcze/polska-19892014,13,1.html>
- Witkowski J., *Polska w Unii Europejskiej 2004–2014*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/opracowania-zbiorcze/inne-opracowania-zbiorcze/polska-w-unii-europejskiej-2004-2014,10,1.html>
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT>



EWA DĄBROWA

## **2.6. Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego**

Idea społeczeństwa międzykulturowego, będąca odpowiedzią na zmiany dokonujące się współcześnie pod wpływem procesów migracji i globalizacji, w ostatnich latach napotyka na opór polityczny i społeczną niechęć. Coraz częściej pobrzmiwają głosy, zabarwione resentymentalnymi tęsknotami lub demagogicznym zaangażowaniem, wskazujące zmierzch owej idei czy też jej bankructwo w zderzeniu z problemami świata. Jednocześnie głosy te nie proponują alternatywnych wizji współczesnych społeczeństw demokratycznych zamkniętych w ramach narodowego myślenia. Wstępem do wytworzenia się krytycznego dyskursu stał się rozwój światowego terroryzmu, który odsłonił napięcia kulturowe i ograniczony poziom integracji części imigrantów w pierwszym i kolejnych pokoleniach. Do głębień dyskursu przyczynił się światowy kryzys ekonomiczny, który odsłonił słabości dotychczasowych systemów ekonomiczno-socjalnych, wzmocnił niezadowolenie społeczne i uruchomił element rywalizacyjny między członkami różnych grup społecznych w dążeniu do budowania lub podtrzymania *status quo*, chętnie wykorzystywany przez ugrupowania polityczne do realizacji partykularnych celów. Jak zauważył David Cameron podczas spotkania w Oksfordzie: „W naszym państwie można znaleźć przedsiębiorstwa, gdzie połowa pracowników pochodzi z Polski, Litwy albo Łotwy. Nie można ich winić, że chcą pracować, mają tutaj szansę i ją podejmują. Ale jako państwo musimy nauczyć się mówić «nie» w tej kwestii.” I dalej: „Jeśli pokonamy te wszystkie problemy, będziemy w stanie

wypracować gospodarkę, dzięki której nasi ludzie będą żyli dostatnio”<sup>1</sup>. Przy czym głos ten trudno uznać za odosobniony.

W konsekwencji obserwujemy, po pierwsze, zaostrenie polityki migracyjnej państw; po drugie, wzrost poparcia rozczarowanych dotychczasową polityką grup społecznych dla ugrupowań o charakterze nacjonalistycznym, ksenofobicznym i eurosceptycznym, co zaowocowało zwiększeniem ich reprezentacji po ostatnich wyborach w Parlamencie Europejskim<sup>2</sup>; po trzecie, nasilenie się nastrojów antymigracyjnych i konfrontacyjnych. Paradoksalnie antymigranckim nastrojom towarzyszy wzmożony napływ imigrantów spoza Europy, wywołany napiętą sytuacją w Azji Mniejszej, Afryce i Europie Wschodniej, oraz ruchy migracyjne wewnątrz Wspólnoty, powiązane z polityką mobilności i zagwarantowane umowami o wolnym przepływie ludzi i towarów. Napływ ten jedynie wzmacnia zróżnicowanie kulturowe społeczeństw i generuje pytania dotyczące polityki poszczególnych państw.

Wśród imigrantów znaczącą grupę stanowią dzieci, które przemieszczają się wraz z rodzicami lub samodzielnie, w lęku przed prześladowaniami i konfliktami militarnymi lub w nadziei na lepsze życie. Liczba ich jest jednak trudna do oszacowania ze względu na brak pełnych danych dotyczących skali migracji oraz na stosowane uzgodnienia terminologiczne. W przypadku państw zachodnioeuropejskich przyjmuje się, że co piąte dziecko mieszka w rodzinie migrantów, przy czym mowa jest tu o dzieciach w pierwszym oraz w dwóch kolejnych pokoleniach.

Na migracje dzieci zwrócono uwagę w drugiej połowie XX wieku. W efekcie podjęto działania zmierzające do włączenia dzieci cudzoziemskich w systemy edukacyjne, jednakże bez rzetelnego rozpoznania specyfiki kulturowej i potrzeb ekonomiczno-społecznych, co znalazło odzwierciedlenie w poziomie integracji. Badania prowadzone intensywnie w tym obszarze od lat 80. skłaniają do pesymistycznych wniosków: osiągnięcia edukacyjne dzieci imigrantów są niższe niż ich rówieśników, a jednocześnie dzieci te stanowią grupę zagrożoną defaworyzacją i deprawacją. Równie pesymistyczne są prognozy, według których część dzieci imigrantów znajdzie się poza głównym nurtem

<sup>1</sup> D. Cameron, *Wielka Brytania musi powiedzieć „nie” pracownikom z Europy Wschodniej*, 30 października 2013; <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/david-cameron-wielka-brytania-musi-powiedziec-nie-pracownikom-z-europy-wschodniej/9srxq> (dostęp: 25.03.2014).

<sup>2</sup> Po wyborach w maju 2014 roku ¼ Parlamentu Europejskiego stanowią członkowie ugrupowań eurosceptycznych i nacjonalistycznych.

życia społecznego, co może generować frustrację i zwiększać podatność na oddziaływanie środowisk radykalnych (także o charakterze terrorystycznym). W tym kontekście warto zastanowić się nad odpowiedzialnością ze strony pedagogiki zorientowanej na różnorodność koncepcji i praktyk. Ów pluralizm, będący atrybutem współczesnej pedagogiki, stwarza nowe możliwości w zakresie budowania porozumienia, współpracy i współdziałania społecznego.

### **Trudności integracyjne dzieci ze środowisk migracyjnych**

Rozwój idei integracji bez wątplenia należy wiązać z amerykańskimi doświadczeniami z ruchami migracyjnymi. Odmienna sytuacja społeczno-polityczna Europy sprawiła, że zainteresowanie tą ideą pojawiło się w latach 60. ubiegłego wieku i miało charakter pragmatyczny – stanowiło odpowiedź na wyzwania, głównie o charakterze socjalnym i edukacyjnym, związane z osiedlaniem się imigrantów zarobkowych i ich rodzin. Obecnie integracja stanowi podstawę polityki migracyjnej, jak również polityki integracyjnej poszczególnych państw – realizowanej czy też, jak się dzieje w Polsce, konceptualizowanej<sup>3</sup>. Należy jednak podkreślić, że polityka ta nie jest spójna – opiera się na różnorodnych modelach integracyjnych oraz wpisuje w odmiennie warunki i doświadczenia migracyjne. Wszelkie dążenia zmierzające do wypracowania spójnego modelu europejskiego na razie okazały się mało skuteczne, co wobec zróżnicowania sytuacji państw i pesymizmu społecznego nie powinno być zaskakujące.

Czym zatem jest integracja? Upraszczając, można przyjąć, że integracja stanowi scalanie różnych elementów rzeczywistości. W perspektywie migracyjnej oznacza łączenie się społeczności przybywającej ze społecznością przyjmującą, przy czym proces ma charakter interakcyjny i sprzężony – tym samym odróżnia się od procesu przyłączania. Według Krzysztofa Olechnickiego i Pawła Załęckiego jest to proces społeczny polegający na scalaniu się poszczególnych elementów rzeczywistości społecznej w harmonijną całość<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> W ramach działań Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej został opracowany dokument *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne*. Etap konsultacji społecznych zakończył się 17 maja 2014 r.

<sup>4</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997, s. 85–86.

Autorzy komunikatu Komisji Europejskiej z 2003 roku podkreślili natomiast, że „integrację należy rozumieć jako proces dwukierunkowy, oparty na wzajemnych prawach i odpowiadających im obowiązkach przebywających stale i legalnie obywateli krajów trzecich oraz społeczeństw ich goszczących, przy zapewnieniu pełnego w nich udziału imigranta”<sup>5</sup>. W projektach dokumentów Rady Europy z 2004 roku integracja jest postrzegana jako dynamiczny i dwustronny proces wzajemnego łączenia się migrantów i społeczności przyjmującej<sup>6</sup>. Ujęcie takie wpisuje się w stanowisko wyrażone przez Andrulę Wasiliu, Komisarz ds. Kultury i Edukacji: „Każde dziecko – nieważne, z jakiego środowiska pochodzi – zasługuje na szansę, jaką jest edukacja, która zapewni mu umiejętności potrzebne w życiu i dobre perspektywy zawodowe. Musimy poprawić sytuację pod tym względem w Europie i zapewnić większe wsparcie grupom w trudnej sytuacji. Musimy odejść od schematów postępowania, które nadal obowiązują w zbyt wielu szkołach. To uczniowie, którzy wychowali się w danym kraju, powinni jako pierwsi wyjść naprzeciw dzieciom imigrantów. Musimy ich zachęcać do otwierania się na dzieci ze środowisk imigranckich, a do tego konieczne jest zaangażowanie rodziców. Jeśli nic z tym nie zrobimy, możemy doprowadzić do sytuacji błędnego koła – brak szans będzie skutkował słabymi wynikami w nauce, a te z kolei będą zwiększać prawdopodobieństwo bezrobocia i ubóstwa”<sup>7</sup>. Integracja oznacza tym samym gwarancje dla migrantów i ich rodzin w zakresie przestrzegania praw i możliwości partycypacji w życiu społecznym. Nakłada również na każdą ze stron obowiązki przestrzegania zasad oraz podejmowania wysiłku na rzecz budowy porozumienia i współpracy.

Choć integracja może wiązać się z powstawaniem nowej jakości życia społecznego, niesie ze sobą wiele trudności. Jak wynika z danych zamieszczonych w *Migration Policy Index*<sup>8</sup>, polityka krajów europejskich i północ-

<sup>5</sup> Komisja Europejska, *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) 336.

<sup>6</sup> W. Bosswick, F. Heckmann, *Integration of Immigrants: Contribution of Local and Regional Authorities*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2006; <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf>.

<sup>7</sup> A. Vassiliou, *Migrant children more likely to end up in poor schools, report says*, European Commission, 11 kwietnia 2013.

<sup>8</sup> T. Huddleston, J. Niessen, *Migrant Integration Policy Index III*, British Council and Migration Policy Group, Bruksela 2011, s. 4.

noamerykańskich jedynie częściowo sprzyja integracji. Podstawową barierą jest uzyskanie obywatelstwa, ochrona przed dyskryminacją, udział w życiu politycznym i osiągnięcia edukacyjne. Problemy integracyjne wbrew potocznym przekonaniom dotyczą w równym stopniu dorosłych i dzieci. Fenomen ten, choć został dostrzeżony kilkanaście lat temu i opisany przez badaczy, wciąż wydaje się niedostatecznie zbadany, szczególnie w warunkach polskich, gdzie zjawisko przybywania migrantów jest stosunkowo nowe (sięga bowiem lat 90. wieku XX) i wciąż marginalne. Na uwagę również zasługuje fakt, iż imigranci w Polsce w nikłym stopniu zainteresowani są osiedlaniem i sprowadzaniem lub tworzeniem rodzin.

Badania dotyczące sytuacji dzieci imigrantów prowadzone w latach 80. ubiegłego wieku przez Czarinę Wipert odsłoniły:

- problemy językowe dzieci z domów imigranckich;
- obniżony poziom osiągnięć edukacyjnych;
- izolację społeczną w środowisku szkolnym i pozaszkolnym wyrażającą się powstawaniem klas i szkół będących gettami oraz ograniczaniem kontaktów ze środowiskiem rówieśniczym niemigracyjnym;
- nieadekwatność zaangażowania dzieci imigrantów w naukę do otrzymywanych ocen;
- przejawianie zaburzeń w zachowaniu<sup>9</sup>.

Badania porównawcze przeprowadzone przez Maurice'a Cruela dodatkowo pozwoliły stwierdzić, że w poszczególnych krajach problemem integracyjnym jest niższy poziom wykształcenia, przerywanie edukacji zawodowej oraz reprodukcja sytuacji życiowej rodziców i dziadków<sup>10</sup>. Stan taki potwierdzają częściowo wyniki badań PISA, według których uczniowie z kontekstem migracyjnym wykazują się niższym poziomem osiągnięć we wszystkich analizowanych obszarach, przy czym jest to uwarunkowane niskim statusem ekonomicznym rodziny, poziomem wykształcenia rodziców

---

<sup>9</sup> C. Wilpert, *Children of Foreign Workers in the Federal Republic of Germany*, „International Migration Review” 1981, nr 11(4).

<sup>10</sup> M. Cruel, *How Do Educational Systems Integrate? Integration of Second Generation Turks in Four Different Institutional Settings*, referat z konferencji *The Next Generation: Immigrant Youth and Families in Comparative Perspective*, Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University, 29–30 października 2004.

oraz proporcjami między dziećmi imigrantów a dziećmi ze środowisk niemi-gracyjnych w klasie i szkole. W takiej sytuacji cele działań pedagogicznych powinno obejmować – poza podstawowymi – zmniejszenie różnic socjalnych oraz stworzenie szans na sukces edukacyjny<sup>11</sup>.

Paul Mecheril w badaniach przeprowadzonych na drugim pokoleniu imigrantów zauważa, że dotychczasowe działania integracyjne podejmowane w Niemczech w ramach polityki integracyjnej przyczyniają się do wytwarzania lub wzmacniania „inności” i „obcości”<sup>12</sup>. Według niego specjalne zajęcia proponowane dzieciom migrantów przyczyniają się do podkreślenia różnic i „naznaczenia” ucznia jako „innego”. Dodatkowym czynnikiem jest silna ekspozycja przez nauczycieli kulturowej przynależności, która staje się wiodącą kategorią edukacyjną (niejednokrotnie ważniejszą niż wykształcenie, status kulturowo-społeczny czy ekonomiczny).

Dylematy rodzące się na styku dążenia do zachowania własnej tożsamości i bycia dobrym obywatelem kraju przyjmującego konstytuują „niepewną przynależność”, podatną na zranienia, ale też oddziaływania ideologiczne. Na rodzący się tu konflikt zwraca uwagę Ruben Rumbaut. Konflikt będący wynikiem rozbieżności między kulturą własną a kulturą przyjmującą prowadzi do wystąpienia u dzieci potrzeby asymilacji lub przynależności etnicznej i afirmacji własnej grupy<sup>13</sup>. Należy podkreślić, że poczucie inności i niepewności dodatkowo ulega wzmocnieniu w perspektywie warunków ekonomicznych. To właśnie dzieci ze środowisk imigranckich, ze względu na wyższy poziom ubóstwa i bezrobocia oraz inne problemy społeczno-ekonomiczne rodzin są bardziej zagrożone deprawacją oraz mają mniejsze szanse edukacyjne i życiowe.

Analiza dostępnego materiału badawczego pozwala uporządkować problemy towarzyszące dzieciom pochodzenia migranckiego w pięciu grupach:

- problemy tożsamościowe – wyłonienie się tożsamości niepewnej lub zdeintegrowanej, podatnej na zranienie, konflikty tożsamościowe i lojalnościowe;

<sup>11</sup> *Untapped skills realising the potential of immigrant students*, OECD, Paris 2012, s. 65.

<sup>12</sup> P. Mecheril, *Prekäre Verhältnisse – Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*, Waxmann, Münster 2003.

<sup>13</sup> R. Rumbaut, *The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, „International Migration Review” 1994, nr 28.

- problemy aksjonormatywne – konflikty między wartościami i normami grupy własnej a wartościami i normami grupy większościowej/innych grup;
- problemy psychofizyczne – zaburzenia psychiczne i somatyczne będące wynikiem stanów lękowych i długo utrzymującego się stresu;
- problemy edukacyjne – ograniczony dostęp do edukacji, nieadekwatny poziom osiągnięć uczniowskich, przerywalność edukacji, obniżony poziom wykształcenia;
- problemy społeczne – obniżenie poziomu aspiracji życiowych, wykluczenie i dyskryminacja, gettyzacja i autogettyzacja, reprodukcja biedy i zależności systemowej rodzin<sup>14</sup>.

Charakter i zakres problemów będących efektem braku integracji bądź integracji niepełnej może niepokoić i skłaniać do poszukiwań koncepcji najbardziej optymalnych na poziomie teoretycznym i przede wszystkim funkcjonalnym. Dotyczą one bowiem pokolenia, który w przyszłości będzie określało poziom i jakość życia społecznego oraz wyznaczało kierunki i tempo rozwoju świata.

### **Kontakt międzygrupowy jako warunek integracji**

Kontakt kulturowy jest nieunikniony w świecie masowych podróży oraz bliskich i dalekich wędrówek. Mianem tym można określić spotkanie (niezwykle powierzchowne, tymczasowe, dokonujące się za pośrednictwem dzieł sztuki, zwyczajów, rytuałów i symboli) osób pochodzących z odmiennych kontekstów kulturowych – spotkanie, które może prowadzić do wzmocnienia lub osłabienia stereotypów, a w konsekwencji do porozumienia lub podziału i izolacji. Jak podkreślają Aleksandra Grzymała-Kazłowska i Sławomir Łodziński, kontakt odgrywa kluczową rolę w integracji kulturowo-tożsamościowej migrantów<sup>15</sup>. Według Freda Jandta stanowi pierwszy

---

<sup>14</sup> Poziom ubóstwa dzieci z rodzin imigrantów jest w krajach europejskich zróżnicowany. Najniższy jest obserwowany w państwach o egalitarnej strukturze społecznej, z rozbudowanym systemem socjalnym. W grupie tej dominują kraje skandynawskie i anglosaskie. *Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych*, UNICEF, Florencja, maj 2013.

<sup>15</sup> A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008, s. 11.

etap integracji, gwarantujący poznawanie innych grup kulturowych oraz podnoszenie świadomości społecznej<sup>16</sup>. Nawiązując do Gordona Allporta, należy zauważyć, że kontakt między różnymi grupami (także zwaśnionymi) prowadzi do zredukowania uprzedzeń. Zmiana postaw wymaga jednakże równego statusu grup, współpracy, zbieżności celów i wsparcia władz oraz prawa. Kontakt, o którym tu mowa, powinien mieć charakter bezpośredni, „twarzą w twarz”, zatem powinien odnosić się do realnych kontaktów osobowych. Hipoteza Allporta odegrała istotną rolę nie tylko na poziomie formułowanych założeń teoretycznych, ale również rozwoju dalszych badań<sup>17</sup>, które ostatecznie przyczyniły się do usankcjonowania modeli teoretycznych:

- model spersonalizowany autorstwa Brewera i Millera zwraca uwagę na kontakt kategoryalny, postrzeganie różnic i kontakt personalny; skuteczne obniżenie poziomu niechęci czy wręcz wrogości wobec Innego kulturowo jest możliwe poprzez kontakt personalny, który pozwala na postrzeganie człowieka przez pryzmat cech indywidualnych;
- model tożsamości grupowej Gaertnera i Dovidia podkreśla zależność między współpracą, współdziałaniem i poczuciem przynależności do danej grupy a postawami wobec poszczególnych członków grupy oraz tworzeniem przeorientowanej grupy nadrzędnej (rekatoryzacja);
- model kontaktu grupowego sformułowany przez Hewstona i Browna obejmuje budowanie pozytywnych doświadczeń w kontakcie z członkami innej grupy (generalizacja); badacze dowodzą, że tylko kontakt międzygrupowy skutecznie zmniejsza uprzedzenia, ponieważ pozytywne doświadczenie kontaktu z członkiem grupy obcej jest generalizowane na całą grupę<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> F. Jandt, *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*, Sage Publications, Thousand Oaks 2004.

<sup>17</sup> Sformułowanie hipotezy przypadło w roku wydania przez Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych werdyktu o zniesieniu systemu segregacyjnego w szkołach. Tym samym szkoły stały się mieszane, a dostęp do nich miały gwarantować przepisy o dowozie dzieci do szkół. Por. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2010, s. 501.

<sup>18</sup> Za: M. Bilewicz, *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 2, s. 63–74; [http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2006\\_2/Bilewicz\\_2006\\_2.pdf](http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2006_2/Bilewicz_2006_2.pdf) (dostęp: 20 maja 2014).



Inne ujęcie kontaktu grupowego zaproponowali Batson i Islama, którzy dowodzą, że kluczowym mediatorem kontaktu jest empatia. W przeprowadzonych eksperymentach wykazali oni, że wzbudzenie empatii wobec stygmatyzowanych grup społecznych poprawia postawy względem nich. Zbliżone stanowisko prezentuje Thomas Pettigrew, który podkreśla, że obniżenie lęku i wzbudzenie empatii są kluczowymi czynnikami warunkującymi skuteczność kontaktu w redukcji uprzedzeń międzygrupowych. W kontakcie – zauważa badacz – nie chodzi jedynie o zetknięcie się, lecz o zawiązanie **przyjacielskich relacji** w pewnej perspektywie czasowej, a w konsekwencji o zmianę sposobu postrzegania Innego i inności: „Sytuacja kontaktu musi zapewnić uczestnikom możliwość stania się przyjaciółmi. (...) Potencjał przyjaźni nie tyle ułatwia, ile jest warunkiem budowania pozytywnych efektów kontaktów między grupami”<sup>19</sup>. Na podstawie badań Pettigrew zauważał, że na zmianę postaw w kontakcie grupowym, mają wpływ cztery skorelowane ze sobą procesy:

- zdobywania wiedzy o innych grupach;
- zmiany zachowań wobec dotychczasowych uprzedzeń;
- wytwarzania pozytywnych emocji w relacjach międzygrupowych;
- zmiany dotychczasowej oceny relacji międzygrupowych<sup>20</sup>.

Należy podkreślić, że o zmianie postaw nie decyduje częstotliwość kontaktów, lecz raczej ich jakość oraz wartości, jakie ze sobą niesie. Nie bez znaczenia są również warunki przywołane powyżej, gdyż jak pokazują doświadczenia państw europejskich i pozaeuropejskich, kontakt osób z różnych kultur może wzmacniać niechęć i uprzedzenia, co ilustruje przykład Andrychowa czy też liczne przykłady konfliktów z Holandii, Niemiec i innych państw. Odmienne stanowisko prezentuje Bogdan Wojciszke, który stwierdza, że każdy kontakt osłabia uprzedzenia, zaś w warunkach optymalnych nasilają się jego pozytywne rezultaty. Zależność między kontaktem a osłabieniem uprzedzenia dostrzegana jest niezależnie od wieku osób wchodzących w relacje interpersonalne, miejsca zamieszkania i specyfiki grup<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> T.F. Pettigrew, *Racially separate or together?*, McGraw-Hill, New York 1971, s. 76.

<sup>20</sup> T.F. Pettigrew, *Intergroup contact theory*, „Annual Review of Psychology” 1998, nr 49, s. 70–73.

<sup>21</sup> B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Scholar, Warszawa 2011, s. 496–497.

Dokonana analiza pozwala dostrzec dwa zróżnicowane stanowiska reprezentowane na poziomie teoretycznym. Według pierwszego podstawą zmiany postawy jest kontakt międzygrupowy, przy czym nie muszą być spełnione żadne dodatkowe warunki; według drugiego zmiana postawy związana jest z kontaktem międzygrupowym zachodzącym w odpowiednich warunkach (o niskim i wysokim poziomie istotności). Niezależnie od prezentowanych stanowisk słuszna wydaje się teza, że relacje międzygrupowe przyczyniają się do zdobywania wiedzy o innych grupach i jej członkach, zmiany nastawień (osłabienie/zniesienie uprzedzeń), do wytworzenia pozytywnych emocji w relacjach międzygrupowych oraz zmiany dotychczasowej oceny relacji międzygrupowych. Tezę tę potwierdzają badania Goldlusta i Richmonda z lat 70. ubiegłego wieku, na których podstawie badacze wskazali, że kontakt rodzinny i przyjacielski z osobami spoza własnej kultury podnosi poziom kompetencji kulturowych i zwiększa poziom integracji<sup>22</sup>. Szeroka sieć kontaktów społecznych umożliwia osiągnięcie wsparcia zarówno w codziennym funkcjonowaniu, jak i w sytuacjach kryzysowych<sup>23</sup>. Szczególną rolę kontakty międzygrupowe odgrywają w życiu dzieci ze względu na ich podatność na oddziaływania społeczne oraz na zróżnicowanie relacji, intensywność i znaczenie kontaktów rówieśniczych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

### **Pedagogika wobec problemu integracji (w perspektywie hipotezy kontaktu)**

Podstawową przesłanką do refleksji nad pedagogiczną odpowiedzią na problemy integracyjne w perspektywie hipotezy kontaktu jest nieskuteczność dotychczasowych wysiłków. Warto też wskazać na luki analiz w odniesieniu do istniejących teorii i modeli oraz wyniki badań pilotażowych zrealizowanych w ramach seminarium licencjackiego przez studentów pedagogiki<sup>24</sup>. Badania te pozwoliły stwierdzić nadrzędną rolę kontaktu dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym z osobami o innym pochodzeniu

<sup>22</sup> Za: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> Rola sieci społecznej w procesie integracji została opisana przez Jacqueline Hagan. Za: tamże.

<sup>24</sup> Seminarium z zakresu edukacji międzykulturowej prowadzone było w latach 2010–2012 w Akademii Pedagogiki Specjalnej.

kulturowym dla budowania postaw otwartości i akceptacji. Kontakt – jak wynika z badań – jest ważniejszy niż realizacja programów zawierających treści międzykulturowe.

Jak wobec tego powinna wyglądać teoria i praktyka pedagogiczna? Czy powinna opierać się na nowym paradygmacie, czy też na rewizji paradygmatów już dostępnych? Odpowiedź na powyższe pytania nie jest łatwa ze względu na brak spójności w zakresie hipotezy kontaktu, ale też – o czym wspomina Paweł Boski – ze względu na brak orientacji kulturowej w podejmowanych działaniach i przedsięwzięć praktycznych podporządkowanych zmianom relacji międzykulturowych.

Współczesna pedagogika, wychodząca poza wąskie myślenie doktrynalne, w rozlicznych narracjach orientuje się na uznanie podmiotowości ucznia, zapewnienie mu możliwości wszechstronnego rozwoju oraz uczestnictwa w otaczającym świecie. Jako dziedzina nauki poszukuje formuł wpisujących się w potrzeby współczesnego świata. Ze względu na zmiany, jakie zachodzą w jej obszarze, staje się nie tylko teoretyczną ramą, ale przede wszystkim podstawowym komponentem praktyki edukacyjnej. Dotychczasowe orientacje w zakresie budowania społeczeństw wielokulturowych eksponują rozwiązania edukacyjne w zakresie nauki języka kraju przyjmującego, co ma umożliwić przeciwdziałanie niskim osiągnięciom szkolnym, porzucaniu nauki i autoizolacji. Jak wynika z dokumentu Komisji Europejskiej *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*<sup>25</sup>, dodatkowo zwraca się uwagę na upowszechnienie informacji o systemach edukacyjnych w językach ojczystych, zapewnienie dostępu do tłumaczy, umożliwienie uczestnictwa w zajęciach mających na celu integrację i w zajęciach z języka i kultury kraju pochodzenia<sup>26</sup>. Dużą popularnością cieszą się programy ukazujące specyfikę kulturową, a także wymiany międzynarodowe. Wszystkie można uznać za ważne, ale jednocześnie, jak wynika z doświadczeń, za niewystarczające w kontekście wyzwań integracyjnych.

<sup>25</sup> *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego i Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

<sup>26</sup> Równocześnie uważa się, że imigrantom i ich dzieciom (drugie i trzecie pokolenie) dobrze zintegrowanym językowo ze społeczeństwem przyjmującym powinno się umożliwić dostęp do nauki ich języka ojczystego oraz kultury. *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie integracji imigrantów w Europie za pośrednictwem systemu oświaty i nauczania wielojęzycznego* z dn. 13 października 2005 r.

Na uwagę zasługuje fakt, że w dotychczasowym myśleniu w nikłym stopniu zwracano uwagę na kontakt, jaki mają dzieci w środowisku szkolnym z osobami z innych kultur. Dowodzi tego chociażby przegląd dostępnych badań, w których eksponowane są relacje wewnątrzgrupowe – przede wszystkim z rodzicami – z pominięciem relacji międzygrupowych, w tym z rówieśnikami z innych grup kulturowych (także autochtonicznych). Tymczasem kontakt wewnątrzgrupowy, choć cenny ze względu na możliwość budowania tożsamości oraz zapewnienia ciągłości kulturowej, w perspektywie integracji należy uznać za niedostateczny. Wobec tego można przyjąć tezę, że integracja będzie możliwa poprzez relacje z przedstawicielami różnych grup; relacje te powinny mieć charakter dwustronny i być pozbawione uprzedzeń i chęci dominacji. W tej perspektywie jako niezwykle atrakcyjna jawi się propozycja Jamesa Banksa<sup>27</sup>. Wychodzi on z założenia, że dotychczasowe ujęcia edukacji należy uznać za niewystarczające ze względu na ich jednostronność. Bardziej pożądane byłoby ujęcie wielowymiarowe, otwierające nową przestrzeń do zmian społecznych zorientowanych na integrację.

Wśród owych różnorodnych wymiarów należy wskazać:

- integrację treści – ukazywanie i scalanie materiałów pochodzących z różnych kultur;
- konstrukcję wiedzy – odkrywanie i budowanie wiedzy służącej lepszemu poznaniu uwarunkowań kulturowych, zróżnicowanych perspektyw oceny rzeczywistości, uprzedzeń oraz ich wpływu na obraz otaczającego świata;
- redukcję uprzedzeń – uświadamianie uprzedzeń, mechanizmów i ich źródeł, ukazywanie wpływu uprzedzeń na życie jednostki i grup społecznych;
- pedagogikę równości – używanie w działaniach szkoły stylów i metod pracy uwzględniających zróżnicowane potrzeby uczniów;
- umacnianie i integrowanie kultury szkoły i struktury społecznej w celu wyeliminowania lub redukcji nierówności oraz mechanizmów przyczyniających się do ich wytworzenia.

---

<sup>27</sup> J. Banks, *Multicultural Education: Dimensions and Paradigms*, Routledge, New York 2009.

Jednocześnie, jak podkreśla Banks, możliwe jest to jedynie poprzez zintensyfikowanie relacji międzykulturowych. Bez wątpienia nie wystarczy sam kontakt z elementami kultury, ale konieczne jest również doświadczanie odmienności w relacji bezpośredniej. Kontakt powierzchowny może jedynie potęgować dotychczasowe problemy. Dopiero kontakt pogłębiony może być źródłem inspiracji do współlistnienia osób w otaczającym świecie. Równie istotne jest eksponowanie współpracy i tworzenie warunków do jej zaistnienia. Współpraca między różnymi grupami uczniów i nauczycieli o zróżnicowanym kontekście kulturowym nie tylko umożliwi wytworzenie pozytywnych relacji, ale i ich poprawę, tym samym w znaczącym stopniu może podnieść efektywność dotychczasowych wysiłków pedagogicznych. Rolę współpracy w tworzeniu przyjaznego środowiska szkolnego w warunkach kulturowego zróżnicowania potwierdzili Morton Deutsch i Muzafer Sherif (ale także Cohen, Johnsonowie, Rothbart i in.). W praktyce została ona zastosowana w programach desegregacyjnych realizowanych w Stanach Zjednoczonych<sup>28</sup>.

Włączenie hipotezy kontaktu do dyskursu pedagogicznego pozwoli w większym stopniu włączyć edukację w proces integracji. Należy jednak podkreślić, że wymaga to odpowiedzi na kilka kluczowych pytań:

- Jak należy odczytywać wartości hipotezy kontaktu w perspektywie narastania nacjonalizmów, ksenofobii we współczesnym świecie?
- W jakim zakresie hipoteza kontaktu może/powinna zostać włączona do teorii i praktyki pedagogicznej?
- Czy możliwa jest pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu w społeczeństwach o niskim poziomie zróżnicowania kulturowego?

Pytania te odgrywają szczególną rolę w Polsce ze względu na niski poziom zróżnicowania kulturowego (tym samym stosunkowo niewielką liczbę dzieci pochodzenia migranckiego), ograniczone doświadczenia z kolejnymi pokoleniami migrantów oraz wciąż marginalne badania dotyczące dzieci z kontekstem migracyjnymi<sup>29</sup>. Podejmowanie niniejszej problematyki jest

<sup>28</sup> Por. W.G. Stephan, W.S. Cookie, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, GWP, Gdańsk 2007, s. 89–103.

<sup>29</sup> Badaniami były objęte głównie dzieci ze środowiska wietnamskiego, które wykazują podwyższony poziom motywacji do wchodzenia w społeczeństwo polskie. Badania takie

jednak niezbędne w kontekście budowania nowoczesnego społeczeństwa. Pozwala bowiem:

- dostrzec wagę rzeczywistych kontaktów z Innym kulturowo;
- zidentyfikować warunki zaistnienia i podtrzymywania pozytywnego, przyjaznego i obustronnego kontaktu (istotnego w perspektywie integracji społecznej);
- uwypuklić problem stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz ich roli w procesie wychowania i kształcenia w społeczeństwach heterogenicznych.

## Bibliografia

- Allport G.W., *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge 1954.
- Banks J., *Multicultural Education: Dimensions and Paradigms*, Routledge, New York 2009.
- Burszta W.J., *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, Warszawa 2008.
- Cruel M., *How Do Educational Systems Integrate? Integration of Second Generation Turks in Four Different Institutional Settings*, [referat z konferencji *The Next Generation: Immigrant Youth and Families in Comparative Perspective*, Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University], 29–30 października 2004.
- Eagleton T., *Po co nam kultura?*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2012.
- Gans H., *Second-generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the post-1965 American Immigrants*, w: N. Carmon (red.), *Immigration and Integration in Post-Industrial Societies. Theoretical analysis and policy-related research*, Basingstoke 1992.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Huddleston T., Niessen J., *Migrant Integration Policy Index III*, British Council and Migration Policy Group, Bruksela 2011.

---

zostały przeprowadzone przez Izabelę Koryś, Pawła Boskiego, Teresę Halik, Ewę Nowicką, Wojciech Polcia.

- Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego i Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Jandt F., *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*, Sage Publications, Thousand Oaks 2004.
- Komisja Europejska, *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) 336.
- Królikowska J. (red.), *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, Europejski Ośrodek Studiów Penologicznych, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009.
- Mecheril P., *Prekäre Verhältnisse – Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*, Waxmann Münster 2003.
- Nikitorowicz J., Misiejuk D. (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2009.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997.
- Pettigrew T. F., *Intergroup contact theory*, „Annual Review of Psychology” 1998, nr 49.
- Pettigrew T. F., *Racially separate or together?*, McGraw-Hill, New York 1971.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie integracji imigrantów w Europie za pośrednictwem systemu oświaty i nauczania wielojęzycznego z dn. 13 października 2005 r.*
- Rumbaut R., *The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, „International Migration Review” 1994, nr 28.
- Schiappa E., Gregg P.B., Hewes D.E., *The Parasocial Contact Hypothesis*, „Communication Monographs” 2005, nr 72(1).
- Stephan W.G., Cookie W.S., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, GWP, Gdańsk 2007.
- Śliz A., Szczepański M.S. (red.), *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2011.
- Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych*, UNICEF, Florencja maj 2013.
- Untapped skills realising the potential of immigrant students*, OECD, Paris 2012.
- Wilpert C., *Children of Foreign Workers in the Federal Republic of Germany*, „International Migration Review” 1981, nr 11(4).

- Vassiliou A., *Migrant children more likely to end up in poor schools, report says*, European Commission, 11 kwietnia 2013.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Scholar, Warszawa 2011.
- Young-Bruehl E., *The Anatomy of Prejudices*, Harvard University Press, Cambridge 1998.

### **Źródła internetowe**

- Bilewicz M., *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 02 (02); [http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2006\\_2/Bilewicz\\_2006\\_2.pdf](http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2006_2/Bilewicz_2006_2.pdf)
- Bosswick W., Heckmann F., *Integration of Immigrants: Contribution of Local and Regional Authorities*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2006; <http://www.eurofound.europa.eu/pub-docs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf>
- Shields M., Behrman R., *Children of Immigrant Families: Analysis and Recommendations*; [http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/14\\_02\\_1.pdf](http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/14_02_1.pdf)



## 2.7. Komunikacja w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej

### Wprowadzenie

Ogólna teoria systemów wskazuje, iż system jest zbiorem elementów oraz ich atrybutów pozostających ze sobą w ścisłych relacjach<sup>1</sup>. Badania nad rodziną w znacznej mierze opierają się na założeniach teorii rodziny rozumianej systemowo. W tym ujęciu rodzina rozumiana jest jako zbiór podsystemów, które wzajemnie warunkują funkcjonowanie wszystkich elementów, a także określają życie całości<sup>2</sup>. Wielu badaczy podkreśla trudności w badaniu rodziny rozumianej jako system. Istotne jest zbadanie różnych punktów widzenia<sup>3</sup>. W systemowej teorii rodziny małżeństwo uznawane jest za kluczowy podsystem, którego funkcjonowanie oddziałuje zarówno na pozostałe części, jak i na całość. Nieprawidłowe funkcjonowanie pary małżeńskiej ma bezpośredni wpływ na rodzinę<sup>4</sup>. W niniejszym artykule zdecydowano się na zbadanie tego fundamentalnego podsystemu, który warunkuje istnienie rodziny.

Małżeństwo definiowane jest jako trwały związek mężczyzny i kobiety, tworzący wieloaspektową wspólnotę i dążący do wspólnego dobra<sup>5</sup>. Tematyka

---

<sup>1</sup> M. Braun-Gałkowska, *Poznawanie systemu rodzinnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 10.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże, s. 9–14.

<sup>4</sup> M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992, s. 22–23.

<sup>5</sup> M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999, s. 5.

związana z kwestią małżeństw wydaje się szczególnie istotna w dobie ciągłych zmian społecznych, które mają bardzo duży wpływ na kształt obecnej rodziny, w tym relacji małżeńskich<sup>6</sup>.

Partnerzy żyjący w związku małżeńskim konstruują swoje relacje w sposób twórczy i odpowiedzialny<sup>7</sup>. Określenie funkcjonowania danego związku małżeńskiego w kategoriach „prawidłowe” *versus* „nieprawidłowe” wydaje się przedsięwzięciem trudnym. Często za fundamentalne dla funkcjonowania rodziny uważa się: komunikację, zadowolenie, przystosowanie, powodzenie, szczęście i integrację<sup>8</sup>. Jakość danego małżeństwa jest definiowana jako subiektywna ocena związku pary małżeńskiej uwzględniająca jej wymiary i oceny. Poszczególne aspekty oddziałują na siebie nawzajem i wspólnie tworzą system małżeński<sup>9</sup>. Jan Rostowski proponuje koncepcję dobranego małżeństwa, w której za fundamentalne dla funkcjonowania rodziny uważa siedem podstawowych wymiarów wpływających na dobrane bądź niedobre małżeństwo. Są to: miłość, zaangażowanie i intymność, podobieństwo, atrakcyjność, pożycie seksualne, posiadanie potomstwa oraz motyw doboru partnera<sup>10</sup>.

Maria Ryś podkreśla rolę komunikacji, która bez wątpienia jest jednym z kluczowych czynników dla funkcjonowania małżeństwa. Warunkuje ona powodzenie związku. Partnerzy wypracowują własny system komunikacji, który powinien być otwarty i pełny<sup>11</sup>.

Duże znaczenie dla funkcjonowania rodziny ma otoczenie małżonków, w tym ich sytuacja ekonomiczna oraz przyjęty styl życia. Badania wskazują, iż stabilność finansowa ma pozytywny wpływ na dobre funkcjonowanie pary małżeńskiej. Korzystnie oddziałuje także akceptacja przyjętego sposobu funkcjonowania – jeśli partnerzy godzą się na realizowany styl życia, jakość ich związku będzie wyższa<sup>12</sup>.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku zaowocowało wieloma zmianami. Jedną z nich było wprowadzenie funkcjonującego

<sup>6</sup> J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa*, PWN, Warszawa 1987, s. 5.

<sup>7</sup> Tamże, s. 16.

<sup>8</sup> Tamże, s. 25.

<sup>9</sup> Tamże, s. 25–26.

<sup>10</sup> J. Rostowski, *Zarys psychologii...*, dz. cyt., s. 32–380.

<sup>11</sup> M. Ryś, *Psychologia małżeństwa...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>12</sup> Tamże, s. 102.

w strukturach Unii prawa, które umożliwia podjęcie pracy w każdym z krajów członkowskich. Polska od zawsze należała do krajów o ujemnym saldzie migracyjnym, dodatkowo niekorzystna sytuacja polskiego rynku pracy oraz kusząca perspektywa zatrudnienia i życia w państwach wysoko rozwiniętych zaowocowały spotęgowaniem zjawiska migracji zarobkowej Polaków.

Migracja to względnie trwała zmiana miejsca pobytu (grup, jednostek) w danej przestrzeni<sup>13</sup>. Jeśli chodzi o skalę zjawiska migracji, to ostatnie doniesienia GUS mówią o dwóch milionach Polaków mieszkających i pracujących za granicą, z czego 45% stanowią osoby będące w związku małżeńskim<sup>14</sup>. Obecnie według danych CBOS z 2013 roku co siódmy dorosły Polak przyznaje, że pracował bądź nadal pracuje za granicą, a 13% osób deklaruje, iż członek ich gospodarstwa domowego zatrudniony jest poza granicami kraju. Ponadto do emigracji najczęściej przyznają się bezrobotni, co może świadczyć o tym, że wyjazd jest szansą dla osób, które nie znalazły zatrudnienia w kraju. Należy jednak zauważyć, iż w migracji Polaków dominują wyjazdy krótkie – jedynie niespełna 20% osób wyjeżdżających przebywało poza granicami kraju dłużej niż 2 lata, a niemal 50% – krócej niż 3 miesiące<sup>15</sup>. Dawniej migracja oznaczała wyjazd „za chlebem” ludzi samotnych lub całych rodzin, obecnie coraz częściej wyjeżdża tylko jedno z małżonków<sup>16</sup>. Migracje współczesne charakteryzują się tym, iż często jest to etap życia wielokrotnie powtarzany, a nie definitywny wyjazd na stałe. Każdy taki wyjazd jest dla jednostki doświadczeniem niebagatelnym – zmienia nie tylko osobę wyjeżdżającą, ale oddziałuje także na ludzi z najbliższego otoczenia. Rozłąka jest bezsprzecznie dużym wyzwaniem dla relacji międzyludzkich, a w szczególności dla relacji rodzinnych.

Nie ulega wątpliwości, że emigracja Polaków ma zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Skutki wyjazdów można rozpatrywać na płaszczyznach: demograficznej, ekonomicznej, społecznej i psychologicznej. Naturalną konsekwencją emigracji zarobkowej jest napływ środków finansowych

<sup>13</sup> P. Bortkiewicz, *Realizacja prawa do pracy w migracjach zarobkowych*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie?*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 163.

<sup>14</sup> Z. Kostrzewa, D. Szałtys, *Migracje zagraniczne ludności*, GUS, Warszawa 2013, s. 49–63.

<sup>15</sup> K. Kowalczyk, *Poakcesyjne migracje zarobkowe*, CBOS, Warszawa 2013, s. 3–8.

<sup>16</sup> J. Gocko, *Aspekty etyczne wyjazdów zarobkowych*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe...*, dz. cyt., s. 189–192.

do gospodarstw domowych w Polsce. Wyjazdy są szansą na znalezienie jakiegokolwiek bądź lepszej pracy, na zwielokrotnienie dotychczasowych dochodów, poznanie nowego języka czy kultury. Powodują jednak silne poczucie samotności i wyobcowania. Wyjazdy zmieniają sytuację finansową, ale zmianie ulega też normalny rytm życia rodziny.

Konsekwencje emigracji zarobkowej dla rodziny dotyczą przede wszystkim jej aspektów ekonomicznych. Osoba migrująca staje przed bardzo trudnym wyborem – bycie z rodziną czy jej dobrostan materialny?

Rozłąka migracyjna oddziałuje na związek małżeński, dla którego duże znaczenie ma częstotliwość i długość spotkań wpływających na utrwalenie bądź regres więzi łączącej małżonków. Wiąż małżeńska jest to wzajemne obdarowywanie się małżonków na płaszczyznach poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej<sup>17</sup>. Jak pisze Krystian Wojaczek: „Takie rozciągnięcie odległości przestrzennej ich życia od siebie, jak również wydłużenie horyzontu czasowego przerw w ich spotkaniach, siłą rzeczy, powiększa dzielący ich dystans psychiczny, nierzadko prowadząc do destrukcji małżeńskiej więzi”<sup>18</sup>. Choć należy zauważyć, że istnieje wiele badań empirycznych wskazujących na wzmocnienie więzi małżeńskiej wskutek rozłąki<sup>19</sup>. Przy małej częstotliwości spotkań więź może słabnąć, ponieważ małżonkowie podczas każdego spotkania muszą niejako poznawać się od nowa. Zakłócona zostaje dynamika rozwoju więzi uczuciowej między partnerami doświadczającymi ograniczonej bliskości i komunikacji. Ubogość znaków niewerbalnych, czyli tych, które w dużym stopniu odpowiadają za sygnalizację uczuć, również nie wpływa korzystnie na więź łączącą małżonków. Dodatkowo komunikacja, która jest niezwykle ważna dla więzi łączącej partnerów, staje się mniej otwarta i niepełna. W sytuacji złego funkcjonowania małżeństwa istnieje niebezpieczeństwo, iż uczucia do współmałżonka będą powoli zastępowane uczuciami do innej osoby, co stwarza ryzyko zdrady oraz rozwodu<sup>20</sup>. Kolejną groźbą jest tzw. uzależnienie od wyjazdów – powstaje sytuacja, w której emi-

<sup>17</sup> K. Wojaczek, *Wiąż małżeńska w sytuacji rozłąki z przyczyn ekonomicznych*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007, s. 8.

<sup>18</sup> Tamże, s. 211.

<sup>19</sup> K. Wojaczek, *Rodzina w konfrontacji z migracją zarobkową*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe...*, dz. cyt., s. 213.

<sup>20</sup> Tamże, s. 210–213.

grant z niecierpliwością oczekuje wyjazdu, ponieważ wówczas będzie mógł uwolnić się od obowiązków rodzinnych<sup>21</sup>. Jak pisze Daria Becker-Pestka: „Migracja wpływa na osłabienie więzi między małżonkiem, który wyjechał, a tym, który pozostał w kraju. Ważny element, którym są interakcje między członkami rodziny, zostaje zaburzony. Interakcje powodują utrwalanie relacji i kształtują strukturę rodziny jako grupy społecznej. W efekcie rodzina z punktu widzenia jej rytmu życiowego jest zdestabilizowana”<sup>22</sup>.

Profesor Zofia Kawczyńska-Butrym zauważa natomiast pozytywne konsekwencje migracji dla życia małżeńsko-rodzinnego, pisząc: „długotrwała rozłąka może łagodzić niektóre dysonanse w życiu rodziny, osłabiać nieporozumienia, uświadamiać znaczenie więzi i obecności bliskich osób, przywracać poczucie wartości bycia razem, sprzyjać i pogłębiać więzi”<sup>23</sup>. Emigracja może zatem zaowocować zdaniem sobie sprawy z wartości, jaką jest rodzina, oraz eliminowaniem sporów.

Małżonek emigrujący często czuje się wykorzystywany, natomiast pozostający w kraju – przytłoczony codziennymi obowiązkami. Przytoczone przykłady wyraźnie wskazują na ambiwalencję reperkusji emigracji zarobkowej dla funkcjonowania małżeństwa i rodziny.

## Założenia badań własnych

Celem badań było określenie jakości komunikacji w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej. Istotne było również ukazanie podobieństw lub różnic w zakresie komunikacji w małżeństwach doświadczających i niedoświadczających rozłąki migracyjnej.

Cel ten został uszczegółowiony w postaci następującego pytania: Jaka jest komunikacja w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej, czy różni się ona od tej, która jest w małżeństwach niedoświadczających rozłąki migracyjnej?

<sup>21</sup> E. Nycz, *Problematyka pracy i migracji w opiniach mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe...*, dz. cyt., s. 106.

<sup>22</sup> D. Becker-Pestka, *Rodzina w obliczu migracji zarobkowej*, „Colloquium” 2012, nr 1 (5), s. 14.

<sup>23</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 74.

Hipoteza: Jakość komunikacji w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej jest niższa niż w małżeństwach nieposiadających tego doświadczenia. Komunikacja w takich parach różni się w zakresie wsparcia, zaangażowania, deprecjacji od tej, którą wykazują małżeństwa niedoświadczające rozłąki migracyjnej.

### **Badania własne**

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę statystyczną. Posłużono się Kwestionariuszem komunikacji małżeńskiej autorstwa Marii Kaźmierczak i Mieczysława Plopy. Zastosowano wersję samoopisową i wersję opisującą zachowanie partnera. Narzędzie składa się z 30 pozycji i obejmuje wymiary: wspieranie, zaangażowanie i deprecjację. „Wsparcie” wyraża szacunek przez docenianie starań partnera, zainteresowanie i pomoc w rozwiązywaniu problemów. „Zaangażowanie” przejawia się troską i bliskością w relacjach, a także działaniem mającym na celu zapobieganie konfliktom. „Deprecjacja” oznacza dominację i narzucanie swego zachowania partnerowi. Wyniki wyrażone zostały za pomocą skali stenowej. Steny 1–2 świadczą o bardzo niskich wynikach, 3–4 o niskich, 5–6 o przeciętnych, 7–8 o wysokich, 9–10 o bardzo wysokich. Trafność i rzetelność narzędzia są na wysokim poziomie<sup>24</sup>.

Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji zawierał pytania półotwarte oraz zamknięte. Składał się z dwóch części. Pierwsza część zawierała dane dotyczące badanych, a mianowicie ich: płeć, wiek, wykształcenie, zatrudnienie, miejsce zamieszkania. Druga część dotyczyła rodziny: niepełna z powodu migracji rodzica, dietność, czas migracji męża. Kwestionariusz ankiety przygotowany w celu wyselekcjonowania grupy porównawczej został zbudowany analogicznie do ankiety przeznaczonej dla małżeństw doświadczających migracji, pominięte zostało jedynie pytanie o czas migracji.

Badania przeprowadzono w 2014 roku. Zastosowano celowy dobór badanej grupy. W badaniach wzięło udział 120 osób, w tym 30 małżeństw doświadczających migracji małżonka (gr. A) oraz 30 małżeństw

---

<sup>24</sup> M. Kaźmierczak, M. Plopa, *Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

niedoświadczających migracji (gr. B). Kryteriami doboru dla grupy podstawowej, A, były: wyjazd w celach zarobkowych męża za granicę. Grupę porównawczą stanowiły małżeństwa niedoświadczające migracji (gr. B). Kryterium przy doborze tej grupy był brak wyjazdów męża za granicę.

Badani mężczyźni znajdowali się w przedziale wiekowym 31–55 lat. Najmłodszy mężczyzna w grupie A liczył 31 lat, najstarszy – 55 lat. W grupie B najmłodszy mężczyzna liczył 32 lata, najstarszy – 51 lat.

Badane kobiety w grupie A znajdowały się w przedziale wiekowym 25–48 lat. W grupie B najmłodsza kobieta liczyła 26 lat, najstarsza – 48 lat.

Najwięcej mężczyzn w grupie A legitymowało się wykształceniem średnim – 67%; wykształcenie wyższe miało 23% badanych, a zawodowe – 10%. W grupie B mężczyźni najczęściej mieli wykształcenie średnie – 59%; zawodowym legitymowało się 33%, a wyższym – 8%.

Kobiety w grupie A najczęściej legitymowały się wykształceniem wyższym – 62%; wykształcenie średnie miało – 29% badanych, a zawodowe – 9%. W grupie B kobiety najliczniej miały wykształcenie wyższe – 60%; średnim legitymowało się 36%, a zawodowym – 4%. Wykształcenia podstawowego nie zanotowano w żadnej z grup.

Małżeństwa z grupy A najczęściej mieszkały w mieście – 73%; na wsi w tej grupie mieszkało 27% badanych. Małżeństwa z grupy B mieszkały w mieście – 81%, a na wsi – 19%.

Wśród przebadanych mężczyzn z grupy A i B wszyscy mieli zatrudnienie. Wśród kobiet z grupy A pracę miało 57%; pozostałe badane zajmowały się domem i wychowaniem dzieci (43%). Wśród kobiet z grupy B pracę miało 92%; pozostałe badane zajmowały się prowadzeniem gospodarstwa (8%).

Wszystkie badane małżeństwa (grupa A i B) posiadały dzieci. W rodzinach z grupy A dwoje dzieci miało 52% par, jedno – 34%, troje lub więcej – 14%. W rodzinach z grupy B jedno dziecko miało 47% par, dwoje – 36%, troje lub więcej – 17%.

W grupie A 81% małżeństw doświadczało najczęściej migracji krótkoterminowej, trwającej od 1 do 3 miesięcy; długoterminowych wyjazdów, trwających od 3 do 12 miesięcy, doświadczało 19% badanych. Nie stwierdzono wyjazdów dłuższych niż rok.

## Analiza badań własnych

Przedstawiona analiza wyników badań ma na celu określenie komunikacji w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej, ma także ukazać podobieństwa lub różnice w zakresie komunikacji w małżeństwach doświadczających i niedoświadczających rozłąki migracyjnej.

Dokonano analizy komunikacji (ocena własna, ocena partnera) oddzielnie w grupie mężczyzn i kobiet (konstrukcja kwestionariusza). W tym celu została obliczona średnia (M) oraz odchylenie standardowe (SD), a także – dla pełniejszego zobrazowania komunikacji badanych małżeństw – zgodnie z zasadami poprawności statystycznej został obliczony test istotności różnic (test t-Studenta). Wyniki dokonanych analiz przedstawiono w tabelach 1, 2, 3, 4.

**Tabela 1.** Jakość komunikacji w ocenie mężczyzn doświadczających migracji (gr. A) i niedoświadczających migracji (gr. B) na podstawie wyników uzyskanych w KKM

Komunikacja małżeńska – ocena własna	Mężczyźni z grupy A		Mężczyźni z grupy B		t	p
	M	SD	M	SD		
Wsparcie	5,32	1,57	6,39	1,86	2,89	0,008
Zaangażowanie	5,58	1,74	5,89	2,05	0,65	0,499
Deprecjacja	4,45	1,99	4,95	2,07	0,99	0,311

Poziom istotności  $p < 0,05$ ;  $df (58)$

Analiza wyników mężczyzn (gr. A; gr. B) w zakresie postrzegania własnej komunikacji małżeńskiej wskazuje, iż w zakresie wsparcia wystąpiły istotne różnice statystyczne  $t (58)=2,89$ ,  $p=0,008$ . Średnie wyniki stenów wskazują, iż stopień wsparcia okazywanego małżonce w gr. A jest niższy ( $M=5,32$ ) niż w gr. B ( $M= 6,39$ ). W pozostałych wymiarach – zaangażowanie oraz deprecjacja – nie zanotowano różnic istotnych statystycznie. Oznacza to, iż mężczyźni w obu grupach w podobny sposób oceniają swój stopień zaangażowania i deprecjacji w związku.



**Tabela 2.** Jakość komunikacji w ocenie kobiet doświadczających migracji (gr. A) i niedoświadczających migracji (gr. B) na podstawie wyników uzyskanych w KKM

Komunikacja małżeńska – ocena własna	Kobiety z grupy A		Kobiety z grupy B		t	p
	M	SD	M	SD		
Wsparcie	5,55	2,32	6,02	2,14	0,83	0,419
Zaangażowanie	5,62	1,86	6,05	1,99	0,99	0,344
Deprecjacja	5,09	2,35	4,99	1,80	-0,14	0,873

Poziom istotności  $p < 0,05$ ;  $df (58)$

Analiza wyników kobiet (gr. A; gr. B) w zakresie postrzegania własnej komunikacji małżeńskiej nie wykazała różnic istotnych statystycznie. Oznacza to, iż kobiety podobnie oceniają komunikację w swoim związku.

**Tabela 3.** Różnice w jakości komunikacji w ocenie partnera pomiędzy mężczyznami doświadczającymi migracji (gr. A) i mężczyznami niedoświadczającymi migracji (gr. B) na podstawie wyników uzyskanych w KKM

Komunikacja małżeńska – ocena partnera	Mężczyźni z grupy A		Mężczyźni z grupy B		t	p
	M	SD	M	SD		
Wsparcie	5,22	2,26	5,72	2,32	0,79	0,429
Zaangażowanie	5,09	2,19	5,25	1,72	0,29	0,788
Deprecjacja	4,31	1,94	4,44	1,65	0,19	0,921

Poziom istotności  $p < 0,05$ ;  $df (58)$

Mężczyźni z grupy A i B uzyskali zbliżone średnie wyniki w ocenie wsparcia, zaangażowania i deprecjacji ze strony żony. Analiza nie wykazała istotnych różnic statystycznych.

**Tabela 4.** Różnice w jakości komunikacji w ocenie partnera pomiędzy kobietami doświadczającymi migracji (gr. A) i kobietami niedoświadczającymi migracji (gr. B) na podstawie wyników uzyskanych w KKM

Komunikacja małżeńska – ocena partnera	Kobiety z grupy A		Kobiety z grupy B		t	p
	M	SD	M	SD		
Wsparcie	4,82	2,22	6,51	2,46	2,99	0,006
Zaangażowanie	4,44	2,30	6,75	1,99	2,33	0,022
Deprecjacja	5,05	2,71	3,94	2,02	-1,78	0,056

Poziom istotności  $p < 0,05$ ;  $df (58)$

Wystąpiły istotne statystycznie różnice w ocenie komunikacji z partnerem pomiędzy kobietami doświadczającymi migracji (gr. A) a kobietami niedoświadczającymi migracji (gr. B) w zakresie dwóch wymiarów wsparcia oraz zaangażowania. Natomiast jeśli chodzi o deprecjację, nie odnotowano różnic istotnych statystycznie.

W zakresie wsparcia średnia wyników stenów kobiet z grupy B ( $M=6,51$ ) była wyższa od wyników kobiet z grupy A ( $M=4,82$ ). Różnice istotne statystycznie  $t(58)=2,99$ ;  $p=0,006$ . Kobiety, których mężowie nie wyjeżdżają w celach zarobkowych za granicę, odczuwają większe wsparcie współmałżonka niż kobiety, których mężowie migrują. Średnie wyniki oceny zaangażowania partnera przez kobiety z grupy B ( $M=6,75$ ) są wyższe niż wyniki oceny zaangażowania partnera przez kobiety z grupy A ( $M=4,44$ ). Są to różnice istotne statystycznie  $t(58)=2,33$ ;  $p=0,022$ . Kobiety, których mężowie nie wyjeżdżają w celach zarobkowych za granicę, odczuwają większe zaangażowanie partnera niż kobiety, których mężowie migrują.

### **Podsumowanie wyników**

Istotna różnica statystyczna wystąpiła we własnej ocenie wsparcia okazywanego kobietom przez małżonków. Mężczyźni wyjeżdżający za granicę w celach zarobkowych są świadomi, iż w mniejszym stopniu okazują zainteresowanie i wsparcie w rozwiązywaniu problemów. Wiąże się to z charakterem pracy i częstymi nieobecnościami w domu. Rzadziej okazują pomoc i przejawiają troskę. Wskazują na to odpowiedzi kobiet, które rzadziej oceniają swoich partnerów jako wspierających i zaangażowanych w życie rodzinne. Może to świadczyć o gorszej jakości komunikacji małżeńskiej. Przy czym kobiety z obu grup, dokonując samooceny własnego wsparcia, zaangażowania i deprecjacji, podobnie oceniają te wymiary. Wyniki mężczyzn wydają się potwierdzać, gdyż mężowie w podobny sposób oceniają wsparcie, zaangażowanie i deprecjację ze strony żon.

Rezultaty przeprowadzonego badania wskazują na niską i przeciętną jakość komunikacji małżeńskiej (średnie wartości stenów), ukazują gorszą jakość komunikacji w małżeństwach doświadczających migracji, mimo iż starania kobiet są takie same jak żon, których mężowie nie migrują. Analiza

jakości komunikacji małżeńskiej wykazała także rozbieżność pomiędzy komunikacją mężczyzn i kobiet w rodzinach doświadczających migracji.

## Wnioski

Emigracja zmieniała życie wielu Polaków – nie tylko tych wyjeżdżających, ale także ich najbliższych. Migracje zarobkowe umacniają rodziny w sensie ekonomicznym, ale wielu autorów twierdzi, że niestety osłabiają pod względem moralnym. Nic dziwnego, że najczęstszą przyczyną powrotu Polaków z emigracji jest tęsknota za rodziną<sup>25</sup>. Do wyjazdu za granicę zawsze przyczynia się wiele rzeczy – są to zarówno czynniki wypychające z danego kraju, takie jak wysoki stopień bezrobocia, jak i czynniki przyciągające do innych krajów, np. rynek pracy pozwalający na znalezienie zatrudnienia.

Migracja w celach zarobkowych w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie rodziny. Kiedy jedno z małżonków decyduje się na dłuższy czas opuścić kraj, pociąga to za sobą realne skutki dla więzi małżeńskiej. Małżeństwo staje przed koniecznością przekształcenia dotychczasowych wzorów funkcjonowania. Znacznemu przeformułowaniu ulegają wypracowane wzory komunikacji. Niniejszy tekst pozwolił ukazać system komunikacji małżeństw doświadczających i niedoświadczających rozłąki migracyjnej. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na niską i przeciętną jakość komunikacji małżeńskiej. Dane unaoczniają gorszą jakość komunikacji w małżeństwach doświadczających migracji niż w tych, które jej nie doświadczają. Migrujący mężczyźni deklarują, iż okazują swojej żonie mniej wsparcia niż mężczyźni niewyjeżdżający do pracy za granicę. Kobiety, których mężowie migrują, w przeciwieństwie do kobiet niemających doświadczeń migracyjnych oceniają swych mężów jako mniej wspierających, słabiej zaangażowanych w życie rodzinne. Można stwierdzić, że kobiety, których mężowie wyjeżdżają i nie wyjeżdżają, podobnie oceniają własną komunikację małżeńską. Dalsze badania tego problemu mogą przynieść wiele wartościowych informacji na temat funkcjonowania małżeństw doświadczających rozłąki migracyjnej.

---

<sup>25</sup> Z. Kostrzewa, D. Szałtys, *Migracje zagraniczne ludności*, dz. cyt., s. 74.

## Bibliografia

- Becker-Pestka D., *Rodzina w obliczu migracji zarobkowej*, „Colloquium” 2012, nr 1 (5).
- Bortkiewicz P., *Realizacja prawa do pracy w migracjach zarobkowych*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie?*, Opole 2005.
- Braun-Gałkowska M., *Poznawanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.
- Gocko J., *Aspekty etyczne wyjazdów zarobkowych*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie?*, Opole 2005.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
- Każmierczak M., Płopa M., *Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej*, Warszawa 2008.
- Nycz E., *Problematyka pracy i migracji w opiniach mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie?*, Opole 2005.
- Rostowski J., *Zarys psychologii małżeństwa*, Warszawa 1987.
- Ryś M., *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Wojaczek K., *Rodzina w konfrontacji z migracją zarobkową*, w: K. Glombik, P. Morciniec (red.), *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie?*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Wojaczek K., *Więź małżeńska w sytuacji rozłąki z przyczyn ekonomicznych*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007.

## Raporty GUS i CBOS

- Kostrzewa Z., Szoltys D., *Migracje zagraniczne ludności*, GUS, Warszawa 2013.
- Kowalczyk K., *Poakcesyjne migracje zarobkowe*, CBOS, Warszawa 2013.

Rozdział 3

OD PROBLEMÓW  
WIELOKULTUROWOŚCI  
DO EDUKACJI  
MIĘDZYKULTUROWEJ

### **3.1. Transmisja kultury w rodzinie romskiej i mieszanej – adaptacyjne sukcesy i porażki**

W tekście podjęto próbę opisu procesów adaptacji w kontekście transmisji kultury w rodzinach romskich i mieszanych. Na podstawie studiów przypadków porównano strategie adaptacyjne przyjęte w różnych rodzinach. Uwzględnione zostały podziały wewnątrzgrupowe i typy rodzin w odniesieniu do trajektorii losów ich członków oraz przemian społeczno-kulturowych.

Zapewne nie wymaga obszernego omówienia kwestia odmienności kulturowej Romów, znana większości, jeśli nie wszystkim mającym niewielką nawet wiedzę na temat tej grupy etnicznej. Jednak poprzez wskazanie w ograniczonej formie podstawowych informacji dotyczących Romów możliwe będzie podjęcie analizy problematyki transmisji kulturowej w rodzinach romskich, a także wynikających z przyjętego podejścia sukcesów i porażek w adaptacji do społeczeństwa większościowego, do wyznaczanych przez nie celów kulturowych i określonych sposobów ich legitymizowanego osiągnięcia.

Na wybór tematu wpływ miał wciąż niski stan wiedzy o Romach, brak zrozumienia dla ich stylu życia oraz ciągle niedokonana integracja tej mniejszości i potrzeba zmiany tego stanu rzeczy (z punktu widzenia społeczeństwa większości), niekoniecznie oczekiwanej ze strony Romów<sup>1</sup>. Główny

---

<sup>1</sup> Stąd projektowanie programów na rzecz społeczności romskiej i przekazywanie środków europejskich w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Zob. m.in. J. Bylica, *Ewaluacja uczestnicząca Strategii działań gminy Andrychów na rzecz społeczności romskiej. Komunikat z badań*, w: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań 2013; K. Wiercińska (red.), *Inni – ale tacy sami!*, Legnica 2011; Z. Kurcz, *Romowie dla społeczeństwa wielokulturowego i Program*

cel programów rządowych i Unii Europejskiej to integracja społeczności romskiej. Jest ona jednak odmiennie definiowana przez Romów i przez przedstawicieli społeczeństw większości. Przez decydentów, konstruktorów oraz realizatorów działań na rzecz tej mniejszości integracja rozumiana jest przede wszystkim jako danie Romom wykształcenia i pracy, co miałyby zapewnić im dostęp do dóbr i usług publicznych. Tak rozumiana integracja zakłada głównie aktywność po stronie Romów. Jednocześnie podejście większości przedstawicieli mniejszości romskiej do integracji jest nieco inne. Chcieliby, aby Polacy oraz przedstawiciele innych narodów europejskich rozumieli i szanowali romską tradycję, nie narzucali im rozwiązań, które z powodu ich wzorców kulturowych nie są przez nich możliwe do przyjęcia. Tak rozumiana integracja zakłada aktywność po stronie społeczeństw większości – poznanie, rozumienie, poszanowanie dla innych wzorców kulturowych grupy mniejszościowej. Projekty i pomoc opierają się zapewne na jak najlepszych intencjach, jednak niekiedy dominuje optyka definiowania potrzeb z perspektywy społeczności większościowej bądź bez konsultacji z Romami. Szczególnie zauważalne jest to w sytuacjach braku reprezentacji ze strony organizacji romskich czy lokalnych liderów<sup>2</sup>.

---

*na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. 20; A. Sadowski, K. Niziołek (red.), *Wielokulturowość w warunkach społeczeństwa polskiego – kapitał czy obciążenie?* Białystok 2012; Ł. Kwadrans, *Edukacja jako priorytet w programach rządowych na rzecz społeczności romskiej*, „Studia Romologica” 2009, nr 2; Ł. Kwadrans, *Polityka państwa polskiego wobec Romów w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*, w: P. Borek (red.), *Zapomniani sąsiedzi. Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Kraków 2011; Ł. Kwadrans, *Polskie programy rządowe na rzecz społeczności Romów – geneza, realizacja, efekty, perspektywy*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2014, t. 9, nr 1; Ł. Kwadrans, *Próba opisu i ewaluacji Programu rządowego oraz innych działań skierowanych do społeczności romskiej (na przykładzie gminy Świebodzice)*, w: P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Kraków 2013; Ł. Kwadrans, *Education of the Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrontation between expectations and reality – comparative research*, Wrocław 2011; *Raport końcowy z badania ewaluacyjnego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce, realizowanego w ramach projektu „Q jakość – poprawa jakości funkcjonowania Programu Romskiego”*, Warszawa, 8 grudnia 2011; B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie 2013. Od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*, Warszawa 2013; T. Szyszlak, *Kwestia romska w polityce dolnośląskich samorządów na przykładzie Wałbrzycha*, w: T. Szyszlak (red.), *Kwestia romska w polityce państw Europy Środkowej i Wschodniej*, Wrocław 2011; T. Szyszlak, *Polityka samorządu Wrocławia wobec społeczności romskiej*, w: E. Szyszlak, T. Szyszlak (red.), *Kwestia romska w polityce państw i w stosunkach międzynarodowych*, Wrocław 2012; <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole> (dostęp: 07.07.2014).

<sup>2</sup> Zob. *Raport końcowy z badania ewaluacyjnego...*, dz. cyt.

Koncepcja grup etnicznych obejmuje grupy wchodzące w skład społeczeństwa wielokulturowego. Zatem stosowane dotąd określenia „mniejszość” i „społeczeństwo większościowe” należy traktować nie jako określenia dotyczące tylko wielkości grupy, ale też jej podległości lub dominacji<sup>3</sup>. Mniejszość i większość zamieszkują wspólne terytorium i dochodzi między nimi do codziennych kontaktów, stosunków etnicznych. Mogą to być zarówno relacje między mniejszością etniczną czy narodową a grupą dominującą bądź społeczeństwem jako całością, jak i relacje między grupami mniejszościowymi, a także przemiany wewnętrzne zbiorowości etnicznych, w tym również procesy asymilacyjne<sup>4</sup>.

Klasycznym ujęciem jest koncepcja „cyklu stosunków rasowych” Roberta E. Parka i Ernesta W. Burgessa, odnoszona do kontaktów ludności tubylczej z migrantami. Stanley Lieberman proponował rozszerzenie analizy „cyklu stosunków rasowych” o różne sytuacje dominacji etnicznej. Najszerzej opisywany był w literaturze przedmiotu etap asymilacji. Jedną z bardziej znanych amerykańskich koncepcji asymilacji jest ujęcie Milтона M. Gordona, który postrzegał asymilację jako całościowy proces społeczny podzielony na siedem etapów; grupa mogłaby przejść całość cyklu lub pozostać na stałe na jakimś etapie<sup>5</sup>. Opisując funkcjonowanie mniejszościowej grupy etnicznej, Gordon wyróżnił asymilację kulturową (akulturację), polegającą na przystosowaniu systemu normatywnego grupy mniejszościowej do norm i wzorów społeczeństwa większościowego. W kolejnym etapie następować miałyby asymilacja strukturalna, polegająca na uczestnictwie członków społeczności mniejszościowej w strukturach grup przyjacielskich, prywatnych klubach i instytucjach społecznych na poziomie grup pierwotnych. Na tym etapie dochodzi do wzajemnych interakcji, możliwe są również „interakcje negatywne” w postaci odmowy dopuszczenia do interakcji, czyli akty dyskryminacji. Kolejnym stadium byłyby asymilacja małżeńska

<sup>3</sup> J. Mucha, *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Nomos, Kraków 2005, s. 32–33.

<sup>4</sup> G. Babiński, *Perspektywy ogólnej teorii stosunków etnicznych*, w: H. Kubiak, A.K. Paluch (red.), *Założenia teorii asymilacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. 79.

<sup>5</sup> Skróconego przeglądu teorii dokonano za: B. Grabowska, *Strategie kulturalizacyjne członków mniejszości narodowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.



(amalgamacja), objawiająca się wzrostem liczby małżeństw mieszanych. Etap piąty, asymilacja tożsamościowa, nie dotyczy interakcji między grupami, ale przejawia się zmianą postaw i grupowej tożsamości etnicznej członków grupy mniejszościowej. Etapem szóstym miałyby być asymilacja na poziomie zachowań społeczeństwa przyjmującego, która obejmowałaby zanik dyskryminacji danej mniejszości. Dopiero na tym etapie aktywną stroną interakcji byłaby grupa przyjmująca. Ostatnim etapem miałyby stać się asymilacja obywatelska, polegająca na zaniku konfliktów na tle wartości o charakterze publicznym i na tle dostępu do władzy<sup>6</sup>.

Proces akulturacji bywa niekiedy utożsamiany z procesem socjalizacji ze względu na podobne formy aktywności ze strony grupy, społeczeństwa wobec jednostki. Socjalizacja odbywa się na samym początku, ale także później w grupach pierwotnych i polega na interakcjach bezpośrednich, związku emocjonalnym. We wczesnym dzieciństwie oddziaływania socjalizacyjne odbywają się w różnych środowiskach wychowawczych, przede wszystkim w rodzinie i wśród rówieśników, a później w toku oddziaływań instytucjonalnych. Pierwszy kontakt z kulturą symboliczną dziecko romskie ma w rodzinie, tam bowiem jest wprowadzane w rolę członka społeczności wyznaczoną przez tradycję, rodzinę, klan i grupę.

Autor podejmuje tę problematykę w związku ze swoim uczestnictwem w badaniach interwencyjnych w ramach przygotowywania lokalnych programów integracji społeczności romskiej. Wnioski wypływające z prowadzonych badań mogą umożliwić przekształcanie rzeczywistości społecznej o charakterze integracyjnym. Musi się to odbywać we współpracy z przedstawicielami różnych instytucji (m.in. pomocy społecznej, urzędów pracy, gmin, organizacji pozarządowych, a przede wszystkim organizacji i przedstawicieli społeczności romskiej). Jednak na potrzeby tego tekstu wykorzystano jedynie część materiału zebranego z zastosowaniem obserwacji uczestniczącej i wywiadów z przedstawicielami społeczności romskiej. Celowo dostrzeżono podziały rodzin ze względu na to, czy były one jednorodne etnicznie, czy mieszane.

Funkcjonowanie Romów w społeczeństwie większości wymaga od nich przyjęcia różnych strategii przystosowawczych do standardów i norm, jakie w tym społeczeństwie obowiązują. Strategią w ujęciu słownika psychologii

---

<sup>6</sup> Tamże.

jest „plan postępowania lub działania, zbiór świadomie przygotowanych działań zmierzających do rozwiązania jakiegoś problemu lub osiągnięcia jakiegoś celu”<sup>7</sup>. Romowie poprzez transmisję kulturową są przygotowywani do różnych rodzajów przystosowania, do radzenia sobie w środowisku obcym, odmiennym kulturowo. Dlatego celem niniejszego opracowania nie jest prezentacja teoretycznych rozważań na temat wspomnianych koncepcji akulturacji, asymilacji czy integracji, a lecz ukazanie kilku strategii adaptacyjnych Romów, które należy traktować raczej jako skutek niż przyczynę sytuacji, w jakiej się znaleźli. Sformułowania wyodrębnionych w tekście strategii nie są wynikiem analizy literatury przedmiotu, bo te kwestie nie zostały szerzej opisane. Ich dobór jest wynikiem refleksji autora podczas prowadzenia badań, o których wspomniano wcześniej. Po wprowadzeniu i charakterystyce Romów jako grupy etnicznej odmiennej kulturowo od społeczeństw większości przedstawiona zostanie propozycja systematyzacji strategii przyjmowanych przez Romów oraz postrzegania przez nich sukcesów i porażek.

### **Krótką charakterystyka społeczności romskiej**

Romowie/Cyganie<sup>8</sup> to mniejszość etniczna<sup>9</sup>, do której przynależność podczas przeprowadzonego w 2011 roku Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań zadeklarowało 16 723 obywateli polskich. Populacja Romów liczy 8 604 kobiety oraz 8119 mężczyzn, w tym 10 840 osób w wieku produkcyjnym; wykształcenie wyższe mają 272 osoby (2%), wykształcenie średnie – 934 (7%) osób, wykształcenie niższe niż średnie – 11 028 (82%) osób. Liczba Romów pracujących i zarejestrowanych jako bezrobotni wynosi 3685, biernych zawodowo – 8029. Sytuacja edukacyjna społeczności romskiej jest możliwa do przedstawienia i analizy dzięki danym zbieranym przez instytucje oświaty, a także deklarowaniu pochodzenia w związku

<sup>7</sup> A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2000, s. 711–712.

<sup>8</sup> Pomimo negatywnych skojarzeń językowych, jakie niesie ze sobą nazwa „Cyganie”, jest ona niekiedy nadal stosowana zamiennie z etnonimem „Romowie”. Zob. m.in. A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s. 266–267; A. Bartosz, *Nie bój się Cygana. Na dara Romestar*, Sejny 2004.

<sup>9</sup> Por. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141.

z przyznawanymi świadczeniami. Natomiast trudniej wygląda to w odniesieniu do rynku pracy – ten obszar nie poddaje się tak łatwej analizie, choć stereotypowo wskazuje się na wysoki poziom bezrobocia wśród Romów. Ze względu na obowiązujące przepisy i praktykę w krajach UE nie prowadzi się statystyk i nie generuje danych dotyczących funkcjonowania na rynku pracy obejmujących pochodzenie etniczne. Informacje takie mogą mieć charakter szacunkowy i opierać się na badaniach prowadzonych dotychczas oraz publikacjach i raportach krajowych.

Od wieków Romowie pozostają wierni swojej tradycji i kulturze, co przejawia się nie tylko w podtrzymywaniu znajomości języka, przestrzeganiu obyczajów i życiu we wspólnotach rodowo-plemiennych, ale znajduje także wyraz w swoistym ekskluzywizmie grupowym i przedkładaniu własnych, grupowych form organizacji oraz systemu reguł i zasad postępowania ponad państwowe, nieromskie<sup>10</sup>. Na całym świecie tworzą jedną wielką grupę kulturową, jest ona jednak wewnętrznie podzielona. Są to zazwyczaj podziały wynikające ze wspomnianej odrębności rodowo-plemiennej, ale także wyznaczone wcześniejszymi oraz obecnymi wędrownymi Romów i faktem zamieszkiwania terytoriów różnych państw<sup>11</sup>. Życie w sąsiedztwie większości zróżnicowanej pod względem kulturowym, wyznaniowym czy społeczno-politycznym nie pozostaje bez wpływu na romską tożsamość. Mimo to Romowie wciąż są grupą nieznaną, a ich odrębność zaznacza się przede wszystkim we wspomnianym już ekskluzywizmie i kulturowym etnocentryzmie.

Struktura demograficzna Romów zamieszkujących terytorium Polski jest również zróżnicowana. Od wieków zajmowali się oni głównie rzemiosłem i handlem. Obecnie część rodzin romskich korzysta z programów pomocy społecznej. Szczególnie widoczne jest to w grupach osiadłych od dawna – na skutek zaniku tradycyjnego sposobu zarobkowania oraz braku pracy dla robotników niewykwalifikowanych ich członkowie stali się klientami ośrodków pomocy społecznej. Romowie stanowią społeczność charakteryzującą się niską średnią wieku, niskim poziomem wykształcenia i niskim statusem materialnym, dlatego trudno im podjąć walkę z konkurencją na rynku pracy.

<sup>10</sup> T. Paleczny, *Romowie czy Europejczycy. Odrębność kulturowa Romów a procesy europeizacji*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 4, s. 7–10.

<sup>11</sup> Tamże.

Jednak w miastach wielu Romów dość pragmatycznie podeszło do zmian ustrojowych i znalazło dla siebie miejsce w różnego rodzaju działalności handlowej.

Ważny podział Romów wynika z wyróżniania wewnątrz populacji grup odmiennych zwyczajowo i dialektalnie, a także charakteryzujących się innym sposobem życia. Na całym świecie jest wiele różnych ugrupowań romskich i nie sposób przybliżyć ich wszystkich w tym artykule. Jeżeli dokonamy wśród polskich Romów podziału ze względu na dialekty językowe, tryb życia i obyczaje, to możemy mówić o czterech głównych ugrupowaniach.

Pierwszym i najliczniejszym jest *Polska Roma*, grupa żyjąca w Polsce od XV wieku. Udział tej grupy w ogólnej liczbie Romów w kraju wynosi około 80%. Możemy w niej wyróżnić jeszcze wiele innych grup mniejszych, takich jak *Warmijaki*, *Jaglaki*, *Bosaki*, *Berniki*, *Tońaki*, *Serwy*, *Pluńaki*, *Pachowiaki*, *Kaliszaki* itp.<sup>12</sup> Podział na takie węższe grupy jest związany prawdopodobnie z nazwami rodów i z różnym czasem ich przybycia do Polski oraz z późniejszymi układami wewnętrznymi. Polska Roma jest grupą tubylczą, autochtoniczną na terenie Polski w porównaniu z innymi grupami romskimi, które sami jej członkowie określają jako cudzoziemskie. Ścisłe przestrzega zasad romskiej obyczajowości, których strzeże zwierzchnik – *Sero Rom*.

Druga grupa to *Kełderasze – Kotlarze*, *Lowarzy* i *Wlachowie*, którzy przybyli na ziemie polskie w XIX wieku z terenów rumuńskojęzycznych. Pierwotnie zajmowali się bieleniem kotłów i wyrobem naczyń. Wchłonęli mniejsze *vice* (rodziny, szczepy), które przybyły z nimi do Polski, z wyjątkiem *Lowarów*. *Lowari – Lowarzy* – są folklorystycznie najbliżsi Kełderaszom i przybyli do Polski w tym samym czasie. Zajmowali się przede wszystkim handlem końmi, a obecnie np. samochodami. Podobnie jak Kełderaszy można ich spotkać praktycznie na całym świecie. Grupa *Wurdonara* i *Wlach* jest zbliżona do *Lowarów* obyczajowością i profesjami. Jej członkowie obecnie mieszkają w małych grupkach na obszarze całego kraju. Stanowią niewielką część populacji Romów w Polsce.<sup>13</sup>

Trzecia z głównych grup zamieszkujących nasz kraj to Romowie karpaccy, górcy – *Bergitka Roma*, nazywani tak przez pozostałych. Nie utrzymywali

<sup>12</sup> Szerzej na ten temat: J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985.

<sup>13</sup> A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, dz. cyt., s. 97, 100.

oni wcześniej kontaktów z innymi grupami. Już od kilku pokoleń prowadzą osiadły tryb życia na Podkarpaciu<sup>14</sup>. Są społecznością romską żyjącą w najtrudniejszych warunkach w Polsce.

Czwartą grupą byliby Romowie migrujący do Polski z różnych przyczyn, a także przymusowo przesiedlani. Do takich grup można zaliczyć niemieckich *Sinti* oraz rosyjskich *Chaładytka Roma*. Zamieszkują oni różne części Polski<sup>15</sup>. Zupełnie innym przypadkiem była migracja do Polski Romów z obszaru Rumunii, która miała przede wszystkim charakter tymczasowy – obecnie kierunek migracji zmienił się i obejmuje kraje Europy Zachodniej. W roku 2009 we Wrocławiu pojawiło się kilka rodzin Romów z Rumunii (wcześniej również takie migracje się zdarzały), którzy zostali w stolicy Dolnego Śląska.

Wypada dodatkowo podzielić wszystkie grupy będące w Polsce na oparte na tradycji wędrowania – Polska Roma, Kełderasze i Lowarzy – oraz osiadłe, nieposiadające już takiej tradycji – Bergitka Roma<sup>16</sup>. Różnice w stylach życia mają również związek z przekazem kulturowym i przyjmowanymi strategiami adaptacyjnymi.

Jak można zauważyć z tej krótkiej charakterystyki, Romowie w Polsce nie stanowią jednolitej społeczności. Dzielą się na ugrupowania często antagonistyczne i pogardzające sobą nawzajem. Niektórym grupom łatwiej jest się porozumieć, mówią podobnymi dialektami, innym – trudniej. Każda grupa ma inny rodzaj władzy rozsądzającej jej wewnętrzne spory. Istotne u Romów jest to, że ich wspólna świadomość etniczna, jedność jest wciąż niejako projektowana przez nieliczne elity, liderów organizacji. Ponad wszelkimi podziałami grupowymi tożsamość etniczna Romów jest odnoszona przede wszystkim do nie-Romów (*gadziów*)<sup>17</sup>. Na tej dychotomii opiera się granica etniczna wyznaczana dodatkowo przez kategorię skalania opierającą się na opozycji „czyste” – „nieczyste” (*romanipen-gadzipen*). Kategoria skalania może się wyrażać w różny sposób w zależności od grupy. Według

<sup>14</sup> Tamże, s. 94–96.

<sup>15</sup> Tamże, s. 96–97.

<sup>16</sup> J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, dz. cyt., s. 130–141.

<sup>17</sup> Nazwa *gadzio* (l. mn. *gadzie*) – obcy, nie-Cygan. Por. A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie*, dz. cyt., s. 263–271; I. Hancock, *The East European Roots of Romani Nationalism*, w: D. Crowe, J. Kolsti (red.), *The Gypsies of Eastern Europe*, Armonk–London–New York 1992.

jednej koncepcji Romowie są czyści, ponieważ wiedzą, jak unikać skalania, nie-Romów zaś cechuje nieczystość przez ciągłe przekraczanie granic wyznaczonych przez kodeks *mageripena*<sup>18</sup>. Koncepcję tę wyznają Kełderasze. Według innej koncepcji skalanie jest zarezerwowane tylko dla Romów, a jego zasady są respektowane wyłącznie wewnątrz własnej grupy. Romowie dostrzegają niewłaściwość zachowań *gadziów*, ale uważają ich za neutralnych, niezagrażających im skalaniem (wyjątek stanowią np. akuszerka, położna czy lekarz). Tę koncepcję przyjmuje najliczniejsza w Polsce grupa Polska Roma. Natomiast dla Bergitka Roma kategoria skalania odgrywa mniejszą rolę. Uznają, że nie-Romowie nie są nieczyści, tylko źli czy niebezpieczni, a Rom jest z natury dobry i mądry.

Według amerykańskiego antropologa i cyganologa Matta Salo Romów można wyróżnić na podstawie sześciu głównych kryteriów, które mają znaczący wpływ na odmienne postrzeganie adaptacji do funkcjonowania społecznego przez tę grupę etniczną<sup>19</sup>. Pierwsze kryterium ma charakter naturalnego członkostwa w grupie, danego przez urodzenie i późniejszą socjalizację. Drugie kryterium wiąże się z przestrzeganiem praw ceremonialnej czystości, poważania czy szacunku. Jest to chyba najistotniejsze kryterium wyróżniania nie-Romów i najważniejszy czynnik wpływający na odmienne pojmowanie przez Romów niektórych norm prawnych. W wielu grupach, które respektują tabu wynikające z systemu *skalań*<sup>20</sup>, nie-Romowie postrzegani są jako nieczyści. Kryterium wynikającym z pojęcia skalania w kulturze Romów należy zająć się szerzej, szukając przykładów trudności biorących się z chęci pogodzenia dwóch odmiennych kodeksów normatywnych. Innym ważnym czynnikiem związanym z tym kryterium jest poważanie, które łączy się z jednej strony z czystością rytualną, a z drugiej z atrybutami i wiekiem. Te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane. Wszystko to określa wzory zachowania wobec starszych, specyficzną etykietę grupową. Romów cechuje etnocentryzm, poprzez własne wzorce kulturowe

<sup>18</sup> Kodeks *mageripena* ustala granice zachowań dozwolonych między Cyganami. Zob. A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, dz. cyt., s. 183, 170–197; A.J. Kowarska, *Polska Roma. Tradycja i nowoczesność*, Warszawa 2005, s. 35–43.

<sup>19</sup> Kryteria te podano za: A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie*, dz. cyt., s. 267–269.

<sup>20</sup> *Skalania* to przypadki przekroczenia reguł, czynnik normujący obyczajowość niemal we wszystkich grupach. Zob. A.J. Kowarska, *Polska Roma*, dz. cyt., s. 35–43.

postrzegają i oceniają zarówno siebie, jak i innych. To, co nie przystaje do ich wzorców i wartości, jest oceniane negatywnie i odrzucane. Trzecie kryterium odróżniające Romów obejmuje język romani, a właściwie dany dialekt tego języka. Czwarte kryterium wiąże się z akceptacją nakazów wynikających z samej organizacji społecznej grupy, mającej odniesienie do wieku, płci, pokrewieństwa oraz, co ważne, prawnych i religijnych zwyczajów. Kryterium piąte określa pewien wzór romskiej aktywności ekonomicznej, nastawionej na eksploataowanie świata *gadziów*. Tutaj granica systemów normatywnych jest wyraźnie zaznaczona, gdyż eksploatować można jedynie świat niecygański. Ostatnie kryterium ma dotyczyć wszelkich wizualnych oznak i cech, które uważane są za romskie przez samych Romów.

Koncepcją teoretyczną, która pozwoliłaby na usystematyzowanie wyznaczników romskiej tożsamości i mogłaby zostać zastosowana w opisie kolejnych jej obszarów, jest teoria zachowań tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego<sup>21</sup>. Wydaje się ona przydatna szczególnie w kontekście porównania z grupą większościową, bo – jak twierdzi Tadeusz Lewowicki – koncentracja na wybranej społeczności mniejszościowej deformuje rzeczywistość i utrudnia dotarcie do ogólniejszych prawidłowości, uwarunkowań, relacji<sup>22</sup>. Odnosząc wyżej opisane kryteria romskiej tożsamości do obszarów wyróżnionych w TZT, należy wskazać, że pierwsze trzy obszary wydają się właściwe dla kryteriów wskazywanych przez Matta Salo jako pierwsze, drugie i trzecie, a także czwarte i szóste. Dotyczą zatem wyznaczników obejmujących losy historyczne, odrębność instytucji, kultury, języka, obyczaju, przekazu tradycji, a także kategorii biologiczno-rasowych, cech osobowości, wyobrażeń o swoistych cechach grupy, stereotypów. Piąty z elementów romskiej tożsamości wydaje się odpowiadać czwartemu obszarowi TZT, dotyczy bowiem sfery ekonomicznej, standardów życia i stylów aktywności ekonomicznej. Istotne wydaje się odniesienie rozważań również do obszarów piątego i szóstego w TZT, ale to wymagałoby pogłębionych studiów nad proponowaną problematyką.

<sup>21</sup> Zob. T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, s. 161–164.

<sup>22</sup> Zob. T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogramnicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 20.

Jak już stwierdzono, zamieszkiwanie przez przedstawicieli romskiej grupy etnicznej różnych krajów nie pozostaje bez wpływu na jej tożsamość. Istotę tego zjawiska powinno stanowić wzajemne przenikanie się i kontakt odmiennych kultur w sytuacji bezpośredniego sąsiedztwa<sup>23</sup>. Romowie, podobnie jak przedstawiciele społeczeństw większości, żyją w czasie ciągłych przemian społeczno-cywilizacyjnych, a ich tożsamość podlega wielu przekształceniom. Wpływają na nią zarówno takie zjawiska, jak globalizacja czy integracja europejska, jak i transformacja systemowa czy reformy oświaty i coraz większy w niej udział romskich uczniów. Kolejne rządowe programy na rzecz społeczności romskiej w Polsce, a także w innych państwach, starają się kłaść jak największy nacisk na edukację Romów oraz ich aktywizację społeczno-zawodową.

### **Transmisja kultury, rodzina romska, strategie adaptacyjne**

Świadomość ryzyka wynikającego między innymi z sytuacji kryzysowych, problemów społecznych, bezrobocia, wzrostu cen czy chorób cywilizacyjnych jest właściwa Romom podobnie jak innym społecznościom. Przygotowanie do niepewnej sytuacji funkcjonowania w obcym środowisku zawiera się również w transmisji kultury w romskiej rodzinie. Od pokoleń starsi dbali, by w przekazie międzypokoleniowym znalazły się właściwe strategie adaptacyjne, które powinna przyjmować rodzina romska funkcjonująca w nieprzyjaznym środowisku *gadziów*.

Tożsamość romska nie jest tożsamością zamkniętą, podlega obecnie w mniejszym lub większym stopniu procesom, które oddziałują na przemiany tożsamości innych jednostek i zbiorowości. Romowie od najmłodszych lat muszą przyjmować strategie adaptacyjne pozwalające na funkcjonowanie w społeczeństwie większości. Kontakt ze szkołą jest dla romskiego dziecka wejściem w inny świat, dotąd nieznan. Nie wynika to z tych samych powodów, dla których szkoła jest czymś nowym dla dziecka polskiego. Młody Rom często nie zna języka, którym mówi do niego nauczyciel, nie potrafi sprawnie porozumieć się z rówieśnikami, którzy nierzadko

<sup>23</sup> Zob. I. Machaj, *Pogranicze*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 1999, s. 125–128.



są do niego nieprzychylnie nastawieni. Musi pozostawić swoją romskość w domu i na zajęciach szkolnych stać się kimś innym. Romowie są zatem zazwyczaj dwukulturowi, co jest charakterystyczne dla członków mniejszości. Owa dwukulturowość ma charakter wewnętrzny (osobowościowy) i oznacza funkcjonowanie poszczególnych jednostek w obrębie dwóch kultur. Jest to sytuacja niesymetryczna – członkowie mniejszości są dwukulturowi, a większość pozostaje niemal całkowicie jednokulturowa<sup>24</sup>.

W nowoczesnych układach przemiana osobista przeplata się ze zmianą społeczną. Powstają systemy abstrakcyjne, które okazują się znaczące dla formowania i zachowania ciągłości tożsamości<sup>25</sup>. Przykładem może być wczesna socjalizacja dzieci, która obecnie opiera się nie tyle na bezpośrednim przekazie pokoleniowym (szczególnie ważna instytucja u Romów), ile na coraz większym udziale ekspertów (pedagogów i nauczycieli), ich poradach czy instrukcjach, a także udziale mediów elektronicznych. Nauczanie i programy szkolne podlegają modyfikacjom w miarę postępu naukowo-cywilizacyjnego. Mamy zatem do czynienia z powiązaniem nauki i polityki z kształtowaniem tożsamości. Wspólnotowość w tradycyjnym rozumieniu zostaje zastąpiona przez nowe instytucje czy organizacje, często bezosobowe. Przekształceniom ulega również tożsamość społeczna i kulturowa Romów, czego wyrazem może być ich coraz większy udział w życiu społeczno-gospodarczo-politycznym krajów zamieszkania. Sprawniej adaptują się oni do ciągłych zmian, co nie pozostaje bez znaczenia dla ich tożsamości.

Romowie, jak już wielokrotnie sygnalizowano, nie są z pewnością grupą jednorodną. Podział na poszczególne odłamy wyznacza granice i wywiera wpływ na postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Łatwo dostrzec, że tożsamości grupowe zanikają w określonych sytuacjach, dewaluują się na rzecz szerszej pojętej romskości. Powstają projekty nowej romskiej tożsamości, umieszczające ją w kategoriach narodowych. Społeczność romska uległa wewnętrznej transformacji i nie jest to wyłącznie wynikiem działań elit cygańskich, którym na wytworzeniu homogenicznej tożsamości romskiej najbardziej zależy. Wewnętrzna spójność przejawia się w elementach wspólnych tożsamości Romów i deklaracjach braku różnic między poszczególnymi

<sup>24</sup> Por. G. Babiński, *Metodologiczne problemy badań etnicznych*, Kraków 1998, s. 55.

<sup>25</sup> Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001, s. 46–49.

grupami. Nie tylko dla elit romskich ważna staje się nowa zdekonstruowana tożsamość. Pożyczając od swojej poprzedniczki jedynie symbolikę, pomaga ona w autoidentyfikacji jednostek lub całych grup przez język, tradycję czy religię. Mechanizmem, który czuwa nad spójnością Romów, jest silnie rozwinięta wewnętrzna kontrola społeczna w postaci kodeksu norm i instytucji „swojskiego orzecznictwa sądowego” (zasada *mageripen*, *romanipen*, *manusipen*)<sup>26</sup>. Instytucje wewnętrznego sądownictwa są odmienne w poszczególnych grupach romskich. W niektórych są bardziej demokratyczne i o wielu sprawach decyduje grupa (*Kris*), a w innych wciąż funkcjonuje przywództwo jednej osoby (*Śero Rom*, wójt)<sup>27</sup>. Stosunki wewnątrz struktury i status jej poszczególnych członków są regulowane już nie tylko przez zwyczaj dziedziczenia pozycji społecznej, ale także przez cechy indywidualne danej osoby. Tożsamość romska jest różna w zależności od tego, jak długo i jak intensywnie prowadzone były procesy asymilacyjne wobec poszczególnych jednostek. Większość grup romskich niezmiennie cechuje duża ruchliwość społeczna. Największą rolę w zakonserwowaniu romskiej kultury odegrał dom rodzinny i ustne przekazywanie obyczajów, historii i tradycji młodszemu pokoleniu (kultura oralna). Do dnia dzisiejszego romski dom jest kolebką kultury, miejscem spotkań i strażnicą romskości. W domu zazwyczaj rozmawia się w języku *romani*<sup>28</sup>.

Romowie pomimo wspomnianych różnic są raczej grupą o dużej spójności wewnętrznej. Cechą charakterystyczną była dotąd endogamia jako czynnik pozwalający utrzymać homogeniczność grupy. Integracja Romów ze społeczeństwem kraju zamieszkiwania lub szerzej ze społeczeństwem globalnym może prowadzić do wytworzenia uniwersalnej tożsamości Roma,

<sup>26</sup> Przekroczenie zakazów *mageripen* powoduje skalenie. *Romanipen* wyznacza granicę etniczności, jest wykładnią tradycji cygańskich i obowiązuje wyłącznie wewnątrz społeczności. *Manusipen* to człowieczeństwo, przestrzeganie norm cygańskich *romanipen*. Więcej na ten temat np. J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, dz. cyt., s. 175–199; A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, dz. cyt., s. 170–197; A.J. Kowarska, *O sądach cygańskich. Znaczenie starszyny w rozstrzygnięciu sporów w kontekście prawa zwyczajowego*, „Studia Romologica” 2008, nr 1, s. 91–92; M. Courthiade, *O romskim sądzie obyczajowym*, „Studia Romologica” 2008, nr 1, s. 13–32; E. Marushiakova, V. Popov, *Sąd cygański w Europie Wschodniej*, „Studia Romologica” 2008, nr 1, s. 13–77.

<sup>27</sup> Są to instytucje typowe dla poszczególnych grup, np. Polskiej Romy. Zob. A.J. Kowarska, *O sądach cygańskich*, dz. cyt., s. 95–102; A.J. Kowarska, *Polska Roma*, dz. cyt., s. 27–44; A. Bartosz, *Nie bój się Cygana...*, dz. cyt.

<sup>28</sup> Zob. A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, dz. cyt., s. 94–97.

właściwej wszystkim przedstawicielom tej grupy etnicznej. W dobie powrotu do tożsamości innych niż globalne mogą też Romowie podążyć w stronę nowej plemienności, powrócić do tradycyjnych elementów tożsamości romskiej.

Znamienna jest wciąż mała liczba wyemancypowanych Romów – są oni najczęściej odrzucani przez społeczeństwo. Wśród Romów zachodzi czasami zjawisko niesymetryczności więzi społecznej<sup>29</sup>. Chcieliby przynależać do dominującej w danym państwie większości i są przekonani, że mają do tego prawo, a równocześnie czują się odrzuceni przez tę większość. Można zatem stwierdzić, że obcość podmiotowa Romów jest niewielka w przeciwieństwie do obcości odzwierciedlonej<sup>30</sup>.

W tekście wspomniano o studiach przypadków w rodzinach romskich i mieszanych. Na ich podstawie porównano strategie adaptacyjne przyjęte w różnych rodzinach. Uwzględnione zostały podziały wewnątrzgrupowe i typy rodzin w odniesieniu do trajektorii losów ich członków oraz przemian społeczno-kulturowych. Rodzina stanowi bowiem niezmiennie najważniejsze środowisko życia i rozwoju jednostki, środowisko wychowawcze, w którym zaczyna się jej socjalizacja. Pozostaje zarówno celem (poprzez dążenie do jej posiadania), jak i środkiem w przygotowaniu do samodzielności, wychowując i socjalizując, przekazując normy i wartości.

Różne są sposoby adaptacji do warunków panujących w społeczeństwie większości w badanych rodzinach Polska Roma i Bergitka Roma, jeszcze inne podejście mają Lowarzy. Pierwsza i ostatnia grupa przygotowują do ról wyznaczonych przez tradycyjną zbiorowość, dostrzegając elementy tożsamości romskiej, wykorzystując kontrolę społeczną. Chodzi tu o przyjęty, wyznaczany przez grupę styl życia rodzinnego, a także sposób zarobkowania i stosunek do edukacji. Nieco inaczej wygląda sytuacja w grupie Bergitka Roma, która wydaje się bardziej zasymilowana i respektuje wyznaczone cele kulturowe i środki do ich uzyskania. Dlatego dokonano wcześniej krótkiej charakterystyki poszczególnych grup, jednak na potrzeby tego opracowania nie sposób wymienić wszystkich rodzajów adaptacji do funkcjonowania w warunkach dyktowanych przez społeczeństwo większości.

<sup>29</sup> S. Ossowski, *Wielogłowy lewiatan a grupa społeczna. O perypetiach pojęciowych w socjologii*, w: S. Ossowski, *Dzieła*, t. 4, Warszawa 1967, s. 137–173.

<sup>30</sup> E. Nowicka, M. Majewska, *Obcy u siebie. Luteranie warszawscy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 25.

Rodzina homogeniczna nie jest już zasadą wśród Romów, coraz częściej dochodzi do małżeństw mieszanych już nie tylko między grupami romskimi, ale również z członkami społeczeństw większości. Mamy obecnie do czynienia z różnorodnością i wewnętrzną złożonością życia rodzinnego również u Romów, czego przykładem mogą być małżeństwa mieszane. Nie trzeba chyba przekonywać, że w takich strukturach życia rodzinnego częściej dochodzi do sytuacji respektowania wzorów zachowań, norm i wartości kultury większościowej, szczególnie jeśli jeden z małżonków jest jej członkiem<sup>31</sup>. Funkcjonowanie dziecka w rodzinie mieszanej zapewne od najmłodszych lat przygotowuje do osvajania odmiennej kultury, systemu wartości i życia w społeczeństwie odmiennym kulturowo. Dodatkowo częste jest wcześniejsze nabywanie kompetencji językowych (dwujęzyczność) oraz kształtowanie postaw otwartości na odmienną (dwukulturowość)<sup>32</sup>.

Wskazać można jeszcze na kilka strategii adaptacyjnych, które zostały dostrzeżone podczas badań. To zachowywanie tradycyjnego sposobu transmisji kultury romskiej poprzez wykorzystanie znanych kanałów komunikacyjnych i zachowanie romskich obyczajów, przygotowanie młodych pokoleń do pełnienia ról wyznaczonych przez rodzinę, klan, grupę, tradycje romskie. Wskazać można również na coraz częstsze łączenie tradycyjnego sposobu życia z dominującym trendem funkcjonowania w społeczeństwie większości. Trzecie podejście obejmuje całkowitą zmianę stylu życia, stosunku do współobywateli, instytucji, systemu i oczekiwań ze strony większości. Nie bez znaczenia dla przyjętych strategii adaptacyjnych są takie zjawiska, jak transformacja, integracja europejska, globalizacja, westernizacja czy macdonaldyzacja. Mają one również wpływ na transmisję kultury, zanik tradycyjnie wykorzystywanych kanałów oraz użycie nowych mediów.

Odmienne jest również poczucie sukcesu czy porażki ze względu na przyjęte strategie adaptacyjne i rodzaj rodziny oraz reprezentowaną grupę romską. Są przedstawiciele społeczności romskiej, którzy skorzystali z zatrudnienia w projektach i pozytywnie oceniają zachodzące zmiany, ale są też jednocześnie reprezentanci podejścia tradycyjnego, którzy nie mogą

<sup>31</sup> Zob. A. Hruzd-Matuszczyk, *Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4, s. 51–58.

<sup>32</sup> Zob. E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 2002.

odnaleźć swojej niszy ekonomicznej, nie widząc niekiedy potrzeby edukacji, negatywnie oceniają zachodzące zmiany. Do tych, którzy skorzystali na przyjętych strategiach, należą szczególnie Romowie z rodzin mieszanych. Niektórzy z respondentów stawiali nawet zarzuty realizatorom programu rządowego i PO KL, że na programach najbardziej skorzystali Romowie z rodzin mieszanych, zasymilowanych. Są też tacy Romowie, którzy nie zmieniają tradycyjnego podejścia, a mimo to ich kondycja materialna jest dobra, i podkreślają, że to tylko z powodu zachowania tradycji.

Zamiast zakończenia należałoby dokonać pewnej systematyzacji czy typologii możliwych strategii adaptacyjnych przyjmowanych przez Romów w zależności od transmisji kultury i rodzaju rodziny. Mogłyby to być strategie silnej więzi z grupą (tradycyjne podejście do wychowania dzieci, endogamii, niedostrzeganie wartości edukacji formalnej, specyficzna forma aktywności społeczno-zawodowej bądź bierność w tym zakresie) i dystansu do otoczenia; rozróżnienie ról społecznych Roma i Polaka; bierność wobec przyszłości lub, wręcz przeciwnie, postawa aktywna cechująca się silną wolą walki z przeciwnościami; na koniec wreszcie mógłby to być niewłaściwy wybór strategii adaptacyjnej, prowadzący do pewnych zachowań o charakterze dewiacyjnym.

W niniejszym opracowaniu zasygnalizowano jedynie, jak przebiega proces transmisji kultury w rodzinach romskich, a jak w mieszanych. Wskazano również na odmienne podejście do strategii adaptacyjnych i ich wyboru oraz na ocenę ich skutków poprzez poczucie porażki bądź sukcesu przez realizujących je Romów.

## Bibliografia

- Babiński G., *Metodologiczne problemy badań etnicznych*, Nomos, Kraków 1998.
- Babiński G., *Perspektywy ogólnej teorii stosunków etnicznych*, w: H. Kubiak, A.K. Paluch (red.), *Założenia teorii asymilacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Bartosz A., *Nie bój się Cygana. Na dara Romestar*, Sejny 2004.

- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, PWN, Warszawa 2010.
- Courthiade M., *O romskim sądzie obyczajowym*, „*Studia Romologica*” 2008, nr 1.
- Czykwini E., Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Ficowski J., *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1985.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Grabowska B., *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Katowice – Toruń 2103.
- Grabowska B., *Strategie kulturalizacyjne członków mniejszości narodowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010,
- Hancock I., *The East European Roots of Romani Nationalism*, w: D. Crowe, J. Kolsti (red.), *The Gypsies of Eastern Europe*, Armonk – London – New York 1992.
- Hruzd-Matuszczyk A., *Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin*, „*Ruch Pedagogiczny*” 2012, nr 4.
- Kowarska A.J., *Polska Roma. Tradycja i nowoczesność*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005.
- Kowarska A.J., *O sądach cygańskich. Znaczenie starszyny w rozstrzygnięciu sporów w kontekście prawa zwyczajowego*, „*Studia Romologica*” 2008, nr 1.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna. Doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań – czas próby?)*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa 2006.
- Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001.
- Machaj I., *Pogranicze*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 1999.
- Marushiakova E., Popov V., *Sąd cygański w Europie Wschodniej*, „*Studia Romologica*” 2008, nr 1.

- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
- Mirga A., Mróz L., *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994.
- Mucha J., *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Nomos, Kraków 2005.
- Nowicka E., Majewska M., *Obcy u siebie. Luteranie warszawscy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Ossowski S., *Wielogłowy lewiatan a grupa społeczna. O perypetiach pojęciowych w socjologii*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 4, Warszawa 1967.
- Palczyński T., *Romowie czy Europejczycy. Odrębność kulturowa Romów a procesy europeizacji*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 4.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2000.
- Turowski J., *Socjologia: małe struktury społeczne*, TN KUL, Lublin 2000.

PAWEŁ GARBUZIK

## 3.2. Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości

### Wprowadzenie

Intensyfikacja zachodzących w świecie XX i XXI wieku procesów globalizacji, **zanikanie granic**, integracja państw Europy, wzrost liczby wieloetnicznych społeczności i problemów wielokulturowości państw **czy proces unifikacji w gospodarce i współwystępowanie odmiennych wartości** w obrębie jednego organizmu państwowego znajdują odbicie w życiu każdego społeczeństwa. Ponadto zachodzące zmiany wzbudziły w naukach społecznych dyskusję dotyczącą tożsamości. Problem ten awansował z peryferyjnego i wspomagającego zagadnienia dialogu w wielu dyscyplinach do poważnego i autonomicznego tematu, odgrywającego kluczową rolę w interpretacji dzisiejszych przemian. „Idea tożsamości zrodziła się – pisał Zygmunt Bauman – z kryzysu przynależności, chęci zbudowania pomostu między tym, co należy, a tym, co jest, podniesienia i przetworzenia rzeczywistości do standardów i na podobieństwo owej idei”<sup>1</sup>.

Krytyczne wydarzenia XX wieku, w tym wojny światowe, doprowadziły do przedefiniowania tak rozumianej koncepcji i tym samym do rezygnacji z polityki rywalizacji narodowej na rzecz kształtowania harmonijnej współpracy między narodami, ujętej w ramach nowej tożsamości europejskiej. Rezultatem takich działań jest obecnie wspólna Europa, w której jednak poszczególne państwa członkowskie dążą do zachowania odrębności.

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk 2007, s. 22.



W Polsce w wyniku doświadczeń II wojny światowej powstało prawie monokulturowe społeczeństwo. Różnorodność kultur, języków i religii na ziemiach polskich została zatracona poprzez wydarzenia wojenne, a kontakt z innymi kulturami i zrozumienie ich nadal często jest sprawą niełatwą. Sytuacja jest jednak o tyle niezwykła, że w ostatnich dwóch dekadach pojawił się w Polsce nowy katalog doświadczeń wolności: od komunizmu, ideologii, do wolności w sferze obyczajów czy wolnego rynku. Społeczeństwo staje się zróżnicowane w wielu wymiarach i podobnie jak w innych krajach europejskich poszukuje czynników stabilizujących lub pomagających w rozwiązywaniu życiowych dylematów. Ponadto decentralizacja władzy powoduje, że to właśnie społeczeństwo staje się czynnikiem mającym decydujący wpływ na oblicze państwa i przyszłość narodu poprzez decyzje o kluczowym znaczeniu, które coraz częściej zapadają na szczeblu lokalnym. We współczesnym świecie niezwykle istotne jest bycie świadomym problemów, które dotyczą regionu, umiejętność ich formułowania i rozwiązywania oraz zauważania i nadawania wartości temu, co jest dziedzictwem rodzinno-kulturowym. Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz, region zakorzenia człowieka w najbliższej mu wspólnotcie i kulturze, stwarzając możliwości wspólnego funkcjonowania w zróżnicowanych środowiskach kulturowych poprzez utrwalanie idei otwartej i aktywnej wspólnoty lokalnej, poprzez edukację i kształtowanie poczucia identyfikacji – tożsamości, które warunkują bezpieczeństwo i rozwój lokalny i regionalny, a zatem i ogólnokrajowy<sup>2</sup>.

### **Tożsamość i kultura regionu**

Przestrzeń publiczna coraz częściej stanowi obszar rywalizacji poszczególnych tożsamości narodowych. Według Charlesa Taylora „współczesne narody muszą wytworzyć wspólnotową tożsamość. Jednak nie mogą się one samookreślać jedynie w odniesieniu do swoich członków. Każdy naród zdaje sobie sprawę, iż istnieje w przestrzeni międzynarodowej, obejmującej inne narody, które posiadają zasadniczo tę samą rangę i godność. Przestrzeń uznania rozszerza się więc w nieskończoność: tak dla państw, jak dla jednostek”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, Edytor, Toruń 1996, s. 336.

<sup>3</sup> C. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, w: E.-W. Böckenförde (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Kraków 1995, s. 20.

Ani w słowniku języka polskiego Witolda Doroszewskiego, ani w słowniku Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego nie ma innych znaczeń pojęcia „tożsamość”, niż pojmowanie tego terminu w znaczeniu świadomości samego siebie, zdawania sobie sprawy z bycia sobą, z własnej osobowości, cech, poglądów. Takie znaczenie tego pojęcia jest odzwierciedleniem przekonania o wyjątkowości jednostki mającej różnorodne potrzeby czy indywidualne, odmienne od innych poglądy.

Tożsamość występuje w kontekście dwóch najważniejszych dla człowieka relacji: stosunku do samego siebie i stosunku do innych ludzi, a więc zarazem do kultury i tradycji<sup>4</sup>. Według Stuarta Halla niezwykle istotną cechą tożsamości jest jej dyskursywność<sup>5</sup>. Tożsamość powstaje z różnych, często sprzecznych, lecz aktualnie dostępnych źródeł, wzorów i reprezentacji. Jest raczej zespołem otwartych pytań niż precyzyjnych odpowiedzi. Pytań, które sięgają nie tylko do osobistej, grupowej i społecznej tradycji, języka i kultury, lecz także do otaczającej teraźniejszości, do „tu i teraz”. „Tożsamość jest konstruowana poprzez komunikowanie się z innymi ludźmi. Od uwarunkowań społecznych, historycznych, ekonomicznych i politycznych zależy, jaka tożsamość przypadnie nam w udziale. Jesteśmy przypisani określonym kategoriom tożsamości, zanim przyjdziemy na świat”<sup>6</sup>. Konstruowanie tożsamości jest procesem dynamicznym, podlegającym bezustannym zmianom, procesem, w trakcie którego wytwarzamy wiele odmian tożsamości. „Każde doświadczenie losu sprawia, że cechy własnej tożsamości ulegają pewnym zniekształceniom. Tym samym cechy tożsamościowe ulegają przemianom przez całe życie”<sup>7</sup>, będąc wynikiem naszych doświadczeń, naszego otoczenia kulturowego, relacji i środowiska społecznego. Zjawisko to wiąże się z natchodzeniem na siebie różnych ról odgrywanych w życiu społecznym, jak również coraz częściej z zanikaniem granic pomiędzy poszczególnymi rolami rodzinnymi, zawodowymi czy społecznymi. „Kształtowanie tożsamości, czyli świadomości swojej przynależności do danej grupy i odrębności od innych, stanowi fundament, bez posiadania którego trudno mówić o dialogu.

<sup>4</sup> A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s.10.

<sup>5</sup> S. Hall, *Who Needs „Identity”?*, w: S. Hall, P. du Gay (red.), *Questions of Culture Identity*, Sage Publications, London 1996, s. 4.

<sup>6</sup> M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, WSIP, Warszawa 2005, s.28.

<sup>7</sup> A. Cudowska, *Konstruowanie tożsamości w przestrzeni życia codziennego*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski, *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 147–150.

Trzeba bowiem wiedzieć, kim się jest, umieć wyróżnić cechy identyfikacyjne swojej grupy i je zaakceptować, słowem: poznać i zrozumieć swoją kulturę, by wiedzieć, kto i z powodu jakich różnic jest «inny»<sup>8</sup>. Tożsamość wiąże się z podobnym sposobem rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków grupy zarówno w ramach teraźniejszego pokolenia, jak i przeszłych. „Ten związek między przeszłością a teraźniejszością warunkuje ciągłość zarówno tożsamości, jak i jej poczucia. Sytuuje on, szczególnie w grupie, rodzaj zbiorowej świadomości i wspólnej struktury myślenia, wspólnego sposobu odczuwania oraz działania”<sup>9</sup>, tworząc ducha grupy. Tożsamość, czyli świadomość swojej przynależności do danej grupy i odrębności od innych, stanowi fundament, bez którego nie może być dialogu i współdziałania, a tym samym rozwoju lokalnej społeczności, narodu i państwa. Tożsamości społeczna, indywidualna czy kulturowa to najistotniejsze odmiany naszej tożsamości; powstają one właśnie w tej kolejności. Tożsamość kulturową definiuje się „jako względnie trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych osób z określonym układem kulturowym tworzonym przez zespół idei, przekonań, poglądów, charakteryzujących się danymi zwyczajami i tradycjami, systemem aksjologicznym i normatywnym”<sup>10</sup>. Z kolei tożsamość regionalna jest odmianą tożsamości społecznej i kulturowej opartej na tradycji regionalnej, odnoszonej do terytorium, regionu o określonych cechach społecznych, kulturowych i ekonomicznych, które wyróżniają go spośród innych regionów, a także łączona niekiedy z etnicznością<sup>11</sup>.

W kształtowaniu lub rozpadzie tożsamości regionalnej istotną rolę odgrywa wiedza, która wyznacza miejsce i rolę człowieka we współczesnym świecie i wyostrza wrażliwość na dobro społeczne. Marek S. Szczepański wskazuje, iż w przypadku tożsamości regionalnej wiedzę tworzą:

- znajomość lokalnego, regionalnego środowiska przyrodniczego i możliwości rozwoju;

<sup>8</sup> J. Schmid, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 8, s. 40–41.

<sup>9</sup> M. Warchał, *Językowe (re) konstrukcje tożsamości*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2009, s. 67–68.

<sup>10</sup> M.S. Szczepański, A. Śliz, *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska*, Katowice–Opole 2010, s. 2, [http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html%3Ffile%3Dtl\\_files/fotki%2520kk/Dylematy%2520regionalnej%2520-%2520Marek%2520S.%2520Szczepanski%252C%2520Anna%2520Sliz%252C.pdf](http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html%3Ffile%3Dtl_files/fotki%2520kk/Dylematy%2520regionalnej%2520-%2520Marek%2520S.%2520Szczepanski%252C%2520Anna%2520Sliz%252C.pdf).

<sup>11</sup> Tamże.

- znajomość lokalnej, regionalnej topografii;
- historia regionalna, czyli znajomość lokalnych, regionalnych wydarzeń, struktur i rozwiązań politycznych;
- znajomość społeczności lokalnej i regionalnej, w tym krain kulturowych, wielokulturowości, przeobrażeń cywilizacyjnych regionu;
- znajomość gwary i jej odmian, regionalnej i lokalnej literatury;
- znajomość lokalnej kultury materialnej, lokalnej twórczości artystycznej i rzemieślniczej<sup>12</sup>.

Pomiędzy poszczególnymi rodzajami tożsamości zachodzą wzajemne oddziaływania. Udział w określonej grupie dostarcza jednostkom potwierdzenia tożsamości, a jeśli wystarczająco dużo osób dostatecznie silnie identyfikuje się z jakąś grupą, rodzi się tożsamość grupowa, która motywuje i legitymuje wspólne działania. Część używanych terminów, na przykład Europejczyk, Europejka czy europejski, znaczy dziś coś innego niż jeszcze kilkanaście lat temu. Jak zauważa Marek Szopski, przytoczone powyżej przykładowe określenia odnoszą się głównie do kategorii geograficznych lub kulturowych<sup>13</sup>. Jednakże obecnie są one coraz bardziej związane z powstającą tożsamością ze względu na nowe rozwiązania polityczne czy ekonomiczne.

Leszek Kołakowski wymienia pięć głównych czynników wzmacniających i utrwalających tożsamość<sup>14</sup>. Pierwszym z nich jest idea *narodowego ducha*; drugim – *doświadczenie ciągłości*, czyli pamięć historyczna, kolejnym, trzecim – *antycypacja* rozumiana jako ukierunkowanie w przyszłość, czwartym – *umiejscowienie w przestrzeni* i piątym – *świadomość określonego początku*. Z kolei „brak poczucia zakorzenienia i brak umiejętności określenia tej odrębności utrudnia też kształtowanie postawy otwartej, kiedy każda odmienność wydaje się zagrożeniem. Nie znając granicy i obszaru swojej tożsamości, najbezpieczniej jest unikać każdego, kto mógłby zachwiać równowagę w tym niestabilnym świecie”<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> M.S. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych*, w: A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, Prace Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Łódź – Ciechanów 1999, s. 13–14.

<sup>13</sup> M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, dz. cyt., s. 29.

<sup>14</sup> L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, Znak, Kraków 1995, s. 44–55.

<sup>15</sup> U. Wróblewska, *Edukacja pogranicza kulturowego*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2, s. 18.

## Idea edukacji regionalnej

Jak wskazuje literatura, o nauczaniu zawierającym elementy regionalne możemy mówić od drugiej połowy XIX wieku, wówczas to bowiem idea edukacji regionalnej zaczęła pojawiać się w polskich szkołach na fali rozwoju europejskiego ruchu regionalnego w wielu krajach. Bezsprzecznie sprzyjały temu idee oświecenia, które dostrzegały, jak istotne są relacje i więzi człowieka z najbliższym otoczeniem i rodzinną ziemią, będącą częścią ogólnonarodowej ojczyzny. Po dramatycznych doświadczeniach wojny w niepodległej Rzeczypospolitej postawiono sobie za cel wychowanie ludzi, którzy będą aktywnie uczestniczyć w odbudowie i życiu państwa poprzez odpowiedzialność za swoje czyny i rezygnację z własnych celów na rzecz wspólnoty. Założenia te znalazły miejsce w dokumencie regionalizmu polskiego opracowanym przez Radę Naukową Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Wkrótce do „programów szkolnych została wprowadzona nauka tzw. metodą krajoznawczą, która znalazła podatny grunt w wielu ówczesnych szkołach i miała ogromny wpływ na kształtowanie się świadomości narodowej młodych Polaków. Edukacja regionalna umacniała bowiem więzi środowiskowe, dawała poczucie wspólnoty ideowej całego narodu”<sup>16</sup>. Jednak w czasie gdy Polska znajdowała się w strefie wpływów Związku Radzieckiego, w placówkach oświatowych nie mogła zaistnieć w pełni edukacja regionalna. Nie mogło być mowy o tradycjach, podaniach, obrzędach i historii związanych z regionem, bo ówczesna ideologia odrzucała regionalizm. Dopiero przemiany polityczne w naszym kraju i wejście Polski na drogę demokracji stworzyły atmosferę pluralizmu kulturowego „i nadzieję, że wreszcie odzwierciedlenie w rzeczywistości znajdą nieskrępowane ideały budowy samorządnej Rzeczypospolitej – rozwoju «małych ojczyzn»”<sup>17</sup>. Od lat obserwujemy wzrastające zainteresowanie wykorzystaniem regionalizmu w nauczaniu i wychowaniu. Lata 1990–2000 zostały przez UNESCO uznane za Dekadę Edukacji Środowiskowej.

Edukacja XXI wieku, w dobie członkostwa Polski w Unii Europejskiej, musi uwzględniać edukację regionalną, która jest fundamentem kształto-

<sup>16</sup> S. Tobał, *Historia idei edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2, s. 23.

<sup>17</sup> Tamże, s. 25.

wania tożsamości narodowej i prowadzi do dialogu, wzajemnego zrozumienia i współpracy. Trudno dziś wyobrazić sobie szkoły bez rozwiniętego programu edukacji regionalnej. Region to przecież nasze korzenie – bez tego fundamentu trudno jest budować w jednostkach tak ważną w ich rozwoju tożsamość opartą na wartościach. Istotą edukacji regionalnej jest powrót do domu, do źródeł kultury – lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej – przy jednoczesnym uwzględnianiu człowieka jako niepowtarzalnej wartości. Zasadniczym celem edukacji regionalnej „jest rozwijanie własnej tożsamości kulturowej, wzmacnianie i kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania kultury własnej grupy w komunikacji z inną, co prowadzi do akceptacji pluralizmu kulturowego i kształtowania zdolności widzenia siebie w zróżnicowanym, pluralistycznym świecie”<sup>18</sup>. Jerzy Nikitorowicz postrzega edukację regionalną jako nabywanie umiejętności w zakresie kultury i języka własnej grupy, której nadrzędnym celem jest kształtowanie szacunku do dziedzictwa kulturowego, systemu wartości i postaw oraz języka, tradycji i obyczajów<sup>19</sup>. Ponadto „zdążanie do kultury ogólnonarodowej i ogólnoludzkiej musi prowadzić przez poziomy tożsamości rodzinnej, etnicznej, kulturowej i regionalnej”<sup>20</sup>. Celem edukacji regionalnej jest zatem:

- wyposażanie ucznia w zasób wiedzy o własnym regionie i wydobywanie uniwersalnych wartości tkwiących w regionie;
- kształtowanie poczucia własnej tożsamości społecznej, kulturowej, etnicznej, regionalnej jako podstawy zaangażowania w funkcjonowanie własnego środowiska oraz otwarcia na inne społeczności i kultury;
- nabywanie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy;
- kształtowanie fundamentu, „kręgosłupa” wartości, z możliwością jego rozbudowywania<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 336.

<sup>19</sup> Tamże, s. 338.

<sup>20</sup> Tamże, s. 339.

<sup>21</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, w: T. Lewowicki (red.), *Szkoła na pograniczach*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000, s. 98.

Jak podkreśla Przemysław Paweł Grzybowski, edukacja regionalna stanowi niejako pierwszy etap edukacji międzykulturowej. „Wyposaża w wiedzę, zapoznaje, uwrażliwia, wspiera, wzmacnia i chroni świat rdzennych wartości, wdrażając do kultuwowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z małą ojczyzną będącą światem pierwotnego zakorzenienia. Wycho-  
dząc naprzeciw człowiekowi, edukacja regionalna kształtuje umiejętności współżycia, współdziałania, służebnego zaangażowania w życie małej ojczyzny, a przez to także ojczyzny globalnej, ideologicznej”<sup>22</sup>. Obecnie, gdy wzrasta znaczenie samorządności obywatelskiej i demokracji lokalnej, edukacja regionalna urasta do rangi kulturowego miernika rozwoju świadomości społecznej i odpowiedzialności systemu oświaty i wychowania za rozwój i jakość życia małych wspólnot. „W edukacji regionalnej chodzi nie o zdarzenia abstrakcyjne, lecz o te symbolizujące region, a więc całkiem bliskie, nabierające w myśli ucznia wymiaru konkretnego, racjonalnego, sprawdzalnego, niemal żywego, na co dzień oglądanego, wiernie towarzyszącego dzieciom i młodzieży”<sup>23</sup>.

### **Małe ojczyzny a tożsamość**

Tworzenie ojczyzn to proces, w którym winna być osiągnięta przejrzystość społecznych przestrzeni, czyli stan, w jakim uzyskujemy poczucie panowania nad własnym losem i nad własnym otoczeniem<sup>24</sup>, bo podstawowym zagadnieniem dla każdego człowieka jest tak zwane poczucie zakorzenienia. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż człowiek wrasta w świat wartości stopniowo, w toku wychowania i aktywności społecznej<sup>25</sup>. Wszelkie działania winny prowadzić do ukształtowania właściwego stosunku do małej ojczyzny, która staje się wartością samą w sobie oraz punktem odniesienia dla innych wartości.

Region może pełnić dla jego mieszkańców funkcję małej ojczyzny, wyrastającej z charakterystycznych wartości i świadomości, które decydują

<sup>22</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2009, s. 101.

<sup>23</sup> A. Zellma, *Szkoła i dom w edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6, s. 20.

<sup>24</sup> W. Łukowski, *Spoleczne tworzenie ojczyzn*, Scholar, Warszawa 2002, s. 74.

<sup>25</sup> H. Nocoń, B. Sopot-Zembok, *Edukacja regionalna*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 7, s. 59–62.

o ich swoistości i odrębności. Cechy małej ojczyzny są jej nadawane przez mieszkańców, a więc istnieje ona tylko w subiektywnej rzeczywistości ich grupy, wyrażając się w określonym i emocjonalnym poczuciu przywiązania do dziedzictwa<sup>26</sup>. To właśnie mała ojczyzna pierwotnie kształtuje tożsamość i osobowość człowieka, stanowiąc podstawowe środowisko jego socjalizacji<sup>27</sup>. Ponadto mała ojczyzna, będąc wartością samą w sobie, jak podkreślają Halina Nocoń i Barbara Sopot-Zembok, „wpływa na postrzeganie, ocenę i rozumienie zaobserwowanych zjawisk i sytuacji przez pryzmat własnej rzeczywistości, zdeterminowane kodem własnej kultury. Chroni przed zagubieniem w kulturze masowej i anonimowej społeczności”<sup>28</sup>. Ponadto pomiędzy globalizacją i regionalizacją zachodzą pozytywne relacje, procesy te bowiem są różnymi aspektami tej samej rzeczywistości, zachodzą równolegle, wzajemnie się napędzają, warunkują i realizują<sup>29</sup>.

W województwie świętokrzyskim wśród młodzieży ponadgimnazjalnej przeprowadzono badanie ankietowe. Jednym z celów tych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między utożsamianiem się mieszkańców z danym obszarem terytorialnym a podejmowaniem przez nich działań na rzecz tego obszaru. Z przeprowadzonej analizy wynika, że dla młodzieży najważniejsze są przede wszystkim cztery identyfikacje: *bycie Polakiem* wybrało ponad  $\frac{3}{4}$  badanych. Trzy kolejne identyfikacje pod względem liczby wyborów to: 25% wybrało odpowiedź *Europejką/Europejczykiem*, 50% – *mieszkańcem swojej miejscowości*, a 48% – *mieszkańcem świętokrzyskiego*.

Fundamentem edukacji regionalnej i procesu kształtowania tożsamości jest aktywność społeczna zmierzająca do świadomej realizacji zamierzonych zadań. Nie chodzi tu jedynie o jednorazowe działania. Proces tworzenia relacji z regionem rozpoczyna się i jest możliwy dzięki ciągłemu jego

<sup>26</sup> J. Nikitorowicz, *Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2003, s. 35–36.

<sup>27</sup> Tamże, s. 10.

<sup>28</sup> H. Nocoń, B. Sopot-Zembok, *Edukacja regionalna*, dz. cyt., s. 59–62.

<sup>29</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2001, t. 1, s. 15.



poznawaniu, odkrywaniu związków teraźniejszości z przeszłością oraz własnemu udziałowi w działaniach na jego rzecz. „Dzięki aktywności może tworzyć więzi z małą ojczyzną, rozwijać tożsamość regionalną i uświadamiać sobie różnorakie przynależności człowieka. To z kolei stanowi podstawę do nabywania umiejętności aktywnego udziału w życiu regionu i społeczności lokalnej”<sup>30</sup>. Analiza wyników badań pokazuje, że odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek między identyfikacją z miejscem zamieszkania a uczestnictwem w działaniach na jego rzecz wydaje się jednoznaczna. Wysoki poziom identyfikacji z miejscem zamieszkania ma wpływ na stopień aktywności społecznej. Spośród badanych osób o silnej identyfikacji z danym regionem lub miejscowością, 61% z nich podejmuje różne formy aktywności na rzecz najbliższego otoczenia, a 39% nie uczestniczy w działaniach. Z kolei w przypadku jednostek o słabej identyfikacji z miejscem zamieszkania zauważalny jest znaczny spadek chęci uczestnictwa w działaniach podejmowanych na rzecz lokalnej społeczności. Spośród tej grupy tylko 37% osób jest aktywna społecznie, a 63% jednostek zaprzecza swojej aktywności.

Analiza wyników badań uwzględniających cechy społeczno-demograficzne jednostek silnie identyfikujących się z daną miejscowością i województwem świętokrzyskim wskazuje, iż w podobnym stopniu identyfikują się z województwem mieszkańcy wsi – 70%, małych miast – 65% i dużych miast – 60%.

Ponadto analiza wyników badań jednostek silnie identyfikujących się z daną miejscowością i województwem świętokrzyskim wskazuje, że blisko 80% z nich ma miejsce na terenie województwa, z którym czuje się emocjonalnie związana, a tylko 20% nie. Uwzględniając odpowiedzi wszystkich badanych, uzyskano odmienne wyniki: tylko 54% respondentów zadeklarowało, że ma takie miejsce, a 46% wskazało, że nie.

Na podstawie badań określono również wartości istotne dla respondentów. Uniwersalny charakter tych wartości i jednocześnie bardzo wysoki procent wskazań sprawiają, że dla zdecydowanej większości mieszkańców regionu stanowią one znakomity kapitał społeczny, który pozwala budować różne formy społecznej aktywności. Na taką możliwość wskazuje dodatkowo fakt,

---

<sup>30</sup> J. Angiel, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie – powołanie i zadanie na całe życie*, w: *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001, s. 10.

że cztery spośród siedmiu wskazanych wartości: rodzina (95%), miłość (85%), poczucie przynależności i posiadanie przyjaciół (75%) i aktywność społeczna (60%), związane są bezpośrednio z drzemiącą głęboko w człowieku tożsamością oraz poczuciem przynależności i zakorzenienia. Wyznawane przez człowieka wartości są jednym z najważniejszych czynników regulujących jego aktywność i zaangażowanie. Inaczej mówiąc, to wyznawane wartości decydują w głównej mierze o podejmowaniu wysiłku na rzecz realizacji konkretnych celów. Wysokie zinternalizowanie pewnych zasad i uznanie ich za wartości, które powinny kierować życiem indywidualnym i zbiorowym, powoduje uruchomienie mechanizmu odpowiedzialności i zaangażowania społecznego.

Wszystkich badanych poproszono również o odpowiedź, co lub jakie działania mogłyby zmotywować innych do aktywności na rzecz społeczności lokalnej. Znaczący odsetek odpowiedzi badanych (łącznie 40%) wskazuje na działania o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, takie jak kampanie społeczne czy przykład innych. Badani zwracali również uwagę na konieczność większego zaangażowania się władz wszystkich szczebli i organizacji pozarządowych (10%) oraz lepszej organizacji już podjętych działań (6%). Znaczący odsetek badanych (20%) stanowiły osoby, które nie wskazały konkretnych działań i wybrały opcję *trudno powiedzieć* bądź też udzielały odpowiedzi, że nic nie jest w stanie zmotywować do działania.

## Zakończenie

Poczucie tożsamości, poczucie dumy z przynależności do danej wspólnoty lokalnej, zaufanie budowane m.in. poprzez aktywność społeczną są podstawowym komponentem wszystkich trwałych relacji społecznych, stanowią nieodzowny element kontaktów i stwarzają warunki do rozwoju małych ojczyzn<sup>31</sup>. Wyzwaniem stojącym przed współczesnym systemem edukacji i społeczeństwami jest konieczność wzmacniania poziomu tożsamości we wszystkich jej wymiarach, konieczność rozwijania współpracy i budowy zaufania między ludźmi, a więc rozwijanie kapitału społecznego jako tego, który może i będzie współdecydować o kształcie społeczeństwa, kierunkach rozwoju i jakości życia w przyszłości.

---

<sup>31</sup> Tamże.

## Bibliografia

- Angiel J., *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie – powołanie i zadanie na całe życie*, w: *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk 2007.
- Cudowska A., *Konstruowanie tożsamości w przestrzeni życia codziennego*, w: M. Sobeczki, W. Danilewicz, T. Sosnowski, *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Gałdowa A., *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Hall S., *Who Needs „Identity”?*, w: S. Hall, P. du Gay (red.), *Questions of Culture Identity*, Sage, London 1996.
- Kołodkowski L., *O tożsamości zbiorowej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Łukowski W., *Społeczne tworzenie ojczyzn*, Scholar, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J., *Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. w: J. Nikitorowicz, M. Sobeczki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996.
- Nocoń H., Sopot-Zembok B., *Edukacja regionalna*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 7.
- Ogrodzka-Mazur E., *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, w: T. Lewowicki (red.), *Szkoła na pograniczach*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.
- Schmid J., *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 8.
- Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych*, w: A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, Łódź – Ciechanów 1999.
- Szczepański M.S., Śliz A., *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska*, Katowice – Opole 2010; <http://www.regionalneobserwatoriumkultury>.

pl/kon2.html%3Ffile%3Dtl\_files/fotki%2520kk/Dylematy%2520regionalnej%2520%2520Marek%2520S.%2520Szczepanski%2520C%2520Anna%2520Sliz%2520C.pdf

Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, WSIP, Warszawa 2005.

Warchał M., *Językowe (re) konstrukcje tożsamości*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2009.

Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości*, w: E. Böckenförde (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

Toboł S., *Historia idei edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2.

Wróblewska U., *Edukacja pogranicza kulturowego*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 2.

Zellma A., *Szkoła i dom w edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 6.

STANISŁAWA NAZARUK

### **3.3. Dzieci uchodźców w polskiej szkole – możliwości i trudności w integracji na przykładzie wybranych szkół w powiecie białskim**

#### **Wprowadzenie**

Do wielu nieuniknionych zjawisk, jakie obserwujemy współcześnie należy zaliczyć zjawisko uchodźstwa, które skłania współczesną naukę do zwrócenia uwagi na nowe, dotąd nieznanne obszary badań. Polska przez ostatnie dziesięciolecia była krajem o ograniczonym stopniu występowania i ujawniania się wielokulturowości. Upadek socjalizmu spowodował odkrycie zróżnicowania kulturowego, żywiołowe odradzanie się aspiracji grup narodowych i etnicznych mieszkających na terenie Polski: Romów, Litwinów, Białorusinów, Niemców i innych. Otwarcie granic spowodowało napływ różnych grup o odrębnej kulturze w charakterze imigrantów, uchodźców, pracowników. Rodzi się zatem pytanie, czy społeczność lokalna jest przygotowana do współżycia z uchodźcami – ludźmi o innych identyfikacjach kulturowych. Do istotnych czynników określających warunki i przebieg tego współżycia należy zaliczyć rolę szkoły, nie bez znaczenia są też postawy mieszkańców określające ich stosunek do uchodźców.

Według Dariusza Wojakowskiego zjawisko wielokulturowości wyznacza edukacji dwa rodzaje celów: „pierwszy obejmuje zagwarantowanie równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowanie do życia w danym społeczeństwie, przekazanie i kultywowanie języka oraz kultury własnej grupy. Drugi cel związany jest z aranżowaniem spotkań, zwłaszcza kultury

dominującej z grupami mniejszości”<sup>1</sup>. Bardziej szczegółowe cele edukacji międzykulturowej znajdujemy w monografii *Edukacja regionalna i międzykulturowa* Jerzego Nikitorowicza. Są to:

- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur, przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym;
- uwrażliwienie na „inność”, odmienne – korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej, na rzecz dialogu i wymiany wartości;
- wdrażanie do dostrzegania inności i postrzegania jej jako wzbogacającej i inspirującej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej;
- uświadomienie sobie własnej tożsamości kulturowej, zwiększenie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami itp.<sup>2</sup>

Realizacja wymienionych celów stanowi trudne zadanie dla polskiej szkoły, działającej w różnym środowisku lokalnym.

### **Dziecko – uchodźca w obcym kraju**

Zjawisko uchodźstwa znane jest ludzkości od tysięcy lat. Ciągłe jednak wzbudza wiele emocji, co wynika z faktu, iż decyzja o wejściu na „uchodźczą drogę” wymuszona jest przeważnie czynnikami zewnętrznymi, wiążącymi się z cierpieniem, wojną, prześladowaniem, zagrożeniem życia. „Uchodźca” wielu ludziom kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą traumatyczne przejścia. Polska zapewnia uchodźcom ochronę zgodną z międzynarodowymi standardami dopiero od początku lat 90. XX wieku. Momentem przełomowym w polskiej polityce uchodźczej jest początek lat 90., ponieważ 2 września 1991 roku Polska stała się stroną konwencji genewskiej z 1951 roku oraz protokołu nowojorskiego z 1967 roku i w związku z tym

<sup>1</sup> D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza*, Nomos, Kraków 2002, s. 124.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

przyjęła międzynarodowe zobowiązanie do ochrony osób poszukujących azylu. Konwencja genewska precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, dzięki czemu we wszystkich państwach – sygnatariuszach, obowiązuje to samo rozumienie pojęcia. W myśl konwencji za uchodźcę mogą być uznane osoby, które opuściły swój kraj na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub przekonań politycznych<sup>3</sup>. Polskie ustawodawstwo zapewnia uchodźcom następujące formy ochrony prawnej: nadanie statusu uchodźcy, udzielenie ochrony uzupełniającej (od 2008 roku), zgody na pobyt tolerowany (od 2003 roku), azylu oraz ochrony czasowej. W praktyce stosuje się głównie ochronę uzupełniającą oraz status uchodźcy. Status uchodźcy przyznawany jest osobom, które spełniają kryteria zamieszczone w konwencji, zaś ochrona uzupełniająca udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów potrzebnych do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby poważne niebezpieczeństwo, np. skazanie na karę śmierci, tortury, nieludzkie traktowanie, poważne zagrożenie zdrowia lub życia wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego<sup>4</sup>.

Zgodnie z polskim prawodawstwem, czas na integrację uchodźców następuje po otrzymaniu przez nich decyzji przyznającej którąś z form ochrony na terenie Rzeczypospolitej Polskiej i po opuszczeniu ośrodka dla uchodźców. W trudnym procesie integracji ma pomóc cudzoziemcom pomoc społeczna świadczona na podstawie indywidualnych programów integracji. Jest ona udzielana przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy i kierowana głównie do cudzoziemców, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą.

W sytuacji, gdy uchodźcy nie mogą wrócić do domu, najlepszym dla nich rozwiązaniem jest integracja w kraju, który udzielił im schronienia. Integracja opiera się na założeniu, że uchodźca może być pożytecznym członkiem społeczeństwa. Uchodźstwo to nieszczęście, które odebrało człowiekowi dom, materialny dorobek życia, ale nie jego wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Poza sytuacjami wyjątkowymi uchodźcy chcą żyć jak inni

<sup>3</sup> Konwencja dotycząca statusu uchodźców, opracowana w Genewie 28 lipca 1951 r., art. 1.

<sup>4</sup> Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13.06. 2003 r., art. 3 i art. 15, Dz.U. 2003 r., Nr 128, poz. 1175.

– pracować, kształcić swoje dzieci, być na swoim. Ważne jest, aby wsparcie materialne potrzebne w pierwszym okresie po przybyciu do obcego kraju, zmieniło charakter.

**Pomoc w integracji obejmuje:** naukę języka kraju schronienia, poznanie obyczajów i kultury oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych potrzebnych do podjęcia pracy<sup>5</sup>. Te działania, niewątpliwie trudniejsze, czasem mniej wymierne niż wsparcie materialne, są niezwykle ważne, aby okres uzależnienia od pomocy był jak najkrótszy. Czas pobytu w ośrodku dla uchodźców jest niezbędny, ale przyzwyczajają do bezczynności i apatii.

Wśród najczęściej wymienianych przyczyn decyzji, by szukać lepszego życia w innym kraju, jest dobro dziecka. Co najmniej połowa z ogólnej liczby uchodźców to dzieci.

„Dzieci uchodźców nie mają swojego kraju, dachu nad głową, czasem także rodziny. Osierocone lub porzucone, pozbawione poczucia bezpieczeństwa – są dziećmi bez dzieciństwa”<sup>6</sup>. Niezwykle istotnym elementem integracji jest edukacja dzieci uchodźców. Dla dzieci, które mają za sobą traumatyczne przeżycia, regularne uczęszczanie do szkoły to jedna z najlepszych dróg powrotu do normalności. Kontakt z rówieśnikami, błyskawiczna nauka języka, gdy są rzucone na głęboką wodę, powodują, że to właśnie one najszybciej się integrują i stają się przewodnikami dla rodziców w nowym kraju: „Doświadczenie uchodźców pokazuje, że pełna integracja możliwa jest dopiero w drugim pokoleniu, czyli obejmuje uchodźców, którzy trafili do obcego kraju jako dzieci lub już się w nim urodzili”<sup>7</sup>. Problem uchodźstwa w polskiej szkole jest często mało znany, mimo że z roku na rok rośnie w kraju liczba cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. Uchodźcy stają się elementem polskiego wielokulturowego społeczeństwa. Rodzi się więc potrzeba upowszechniania wiedzy na ich temat i kształtowania postaw tolerancji oraz otwartości na ich potrzeby. Ważną rolę w kształtowaniu pozytywnych postaw wobec uchodźców odgrywa szkoła.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych zapisano najważniejsze zadania szkoły, która powinna wspierać

<sup>5</sup> Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., art. 92, Dz. U. 2004 r., Nr 64, poz. 593.

<sup>6</sup> M. Malczewska, *Uchodźcy – broszura informacyjna*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2001, s. 26.

<sup>7</sup> K. Koszewska., *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, CODN, Warszawa 2001, s. 10.



kształtowanie u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: „szacunek dla innych ludzi, gotowość do uczestnictwa w kulturze, wiarygodność, poczucie własnej wartości. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji, jednocześnie szkoła ma za zadanie podjąć odpowiednie działania w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”<sup>8</sup>.

Polskie szkoły, działające w środowisku wielokulturowym i stykające się na co dzień z problemem uchodźstwa, mają przed sobą trudne i odpowiedzialne zadanie. Dzieci uchodźców podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu i mają prawo do bezpłatnej nauki. Często jednak wykazują niską frekwencję na zajęciach, zdarza się, że przerywają naukę. Brakuje im nawyku uczenia się i systematycznego przygotowania do lekcji, bo nie miały wcześniej gdzie się tego nauczyć. Dodatkowo występuje bariera językowa, słaba znajomość lub nieznanostwo języka polskiego i w wielu przypadkach znajomość tylko języka ojczystego. W konsekwencji dzieci uchodźców mają trudności w nauce, i nie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę. W wielu szkołach odmienności kulturowe, pogłębione słabą znajomością języka powodują, że dzieci uchodźców są izolowane od grup rówieśniczych. Dołączyć można do tego częstą dyskryminację obcej kultury, a wraz z tym tworzenie atmosfery niesprzyjającej procesowi integracji. Dzieci imigrantów, które ubiegają się w Polsce o status uchodźcy, pochodzą z reguły ze społeczności bardziej konserwatywnych, wyznających inną religię. Szkoła powinna starać się zaakceptować wszelkie różnice kulturowe, a szczególnie potrzeby swoich uczniów, choć jednocześnie musi wytyczać jasno granice, które powinni znać nauczyciele, uczniowie oraz rodzice<sup>9</sup>.

Funkcję przygotowania dzieci do spotkania z ich rówieśnikami o innej kulturze pełni edukacja międzykulturowa, która ma uwrażliwiać młodych ludzi i uświadomić im, że pomimo różnic kulturowych, etnicznych czy religijnych, ludzie mogą żyć razem, mogą się ze sobą integrować, mogą

<sup>8</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. 2008 r., Nr 4, poz. 17.

<sup>9</sup> A. Kosowicz, *Uchodźca*, w: P. Dziliński (red.), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak, Warszawa 2009, s. 49–50.

współistnieć. W społeczeństwie międzykulturowym najważniejsza jest zasada „bycia razem”, a nigdy „bycia obok”.

Badacze zjawiska wielokulturowości twierdzą, iż problem edukacji stanowi kluczową kwestię dla przyszłości dzieci – uchodźców, dając im szansę na normalne życie oraz zwiększając szansę integracji całej społeczności azylantów. Wypada jednak zauważyć, że samo wysłanie dzieci obcokrajowców do polskiej szkoły i posadzenie ich w ławce nie rozwiązuje problemu integracji.

### **Cel badań, teren i metody**

W artykule zostaną przedstawione zdiagnozowane podczas badań czynniki sprzyjające edukacji dzieci uchodźców i utrudniające ją oraz mające wpływ na proces ich integrowania. Podjęcie wymienionej problematyki wydaje się uzasadnione ze względu na to, że zjawisko uchodźstwa wykazuje w Polsce – w tym także w powiecie bialskim tendencję wzrostową, co sprawia, że w małych miejscowościach spotykamy na co dzień osoby innej narodowości. Specyfiką powiatu bialskiego, wynikającą po części z jego położenia geograficznego w pobliżu granicy z dwoma państwami, jest lokalizacja kilku ośrodków przeznaczonych dla uchodźców, w tym strzeżonych. Stąd obecność uchodźców i ich dzieci w szkole, na ulicy, w sklepach lub innych miejscach jest widoczna.

Badania przeprowadzono w dwóch szkołach podstawowych (wrzesień – listopad 2013) w mieście Biała Podlaska i we wsi Berezówka. Wybór szkół był celowy – ze względu na problematykę badań wybrano placówki, do których uczęszczają dzieci uchodźców. Zastosowano kilka metod badań: obserwację pedagogiczną, monografię i sondaż diagnostyczny. Przed przystąpieniem do badań sformułowano problemy badawcze:

- W jaki sposób dzieci uchodźców uczą się języka polskiego?
- Jak wyglądają relacje dzieci w klasach międzykulturowych?
- W jaki sposób dzieci uchodźców i dzieci polskie integrują się?
- Jakie czynniki utrudniają, a jakie sprzyjają w procesie integracji?
- Czy specyfika szkoły: lokalizacja, społeczność szkolna, stosunek mieszkańców do uchodźców, może mieć wpływ na proces integracji?

## Omówienie wyników badań

Badania pedagogiczne przeprowadzono w dwóch szkołach: Szkole Podstawowej nr 3 w Białej Podlaskiej i Szkole Podstawowej w Berezówce w powiecie bialskim.

Szkoła Podstawowa nr 3 im. Marii Konopnickiej w Białej Podlaskiej jest jedną z największych szkół bialskich i jednocześnie jedną z najstarszych szkół w mieście. Kształci się w niej 718 uczniów w 24 oddziałach, ma też 4 grupy przedszkolne. Do szkoły uczęszcza 21 dzieci pochodzenia cudzoziemskiego. Stosunek liczbowy dzieci polskich do cudzoziemskich wynosi 34:1. Dzieci cudzoziemskie są mniej widoczne. W rozmowach z kolegami lub koleżankami na korytarzu posługują się, mniej lub bardziej poprawnie, językiem polskim. Ze względu na narodowość najwięcej dzieci pochodzi z Czeczenii, Kazachstanu i Armenii. Do szkoły rodzice przyprowadzają dzieci z ośrodka Urzędu ds. Cudzoziemców w Białej Podlaskiej.

Druga szkoła to Szkoła Podstawowa w Berezówce, wiejskiej miejscowości liczącej 300 mieszkańców, znajdującej się w powiecie bialskim w gminie Zalesie. Do szkoły dzieci uchodźców przywożone są z ośrodka Urzędu ds. Cudzoziemców w Kolonii Horbów we wspomnianej gminie, pochodzą głównie z Czeczenii. W szkole podstawowej uczy się 83 dzieci, w tym 36 to dzieci uchodźców. Stosunek liczbowy wynosi 2,3:1. Uogólniając, dzieci cudzoziemskie stanowią prawie połowę populacji uczniów, co jest szczególnie widoczne w klasach, na korytarzu, otoczeniu szkoły, słyszy się rozmowy w języku czeczeńskim i rosyjskim.

Po przeprowadzeniu licznych obserwacji i wywiadów z nauczycielami pracującymi w klasach międzykulturowych zestawiono najczęściej powtarzające się odpowiedzi opisujące trudności oraz działania realizowane w środowiskach szkolnych w zakresie edukacji międzykulturowej.

## Zaobserwowane trudności w edukacji i integracji

- a) Bariera językowa, widoczna szczególnie wśród uczniów rozpoczynających naukę w nowej szkole. Jednak jak twierdzą nauczyciele, w szybkim czasie zostaje ona pokonana przez większość cudzoziemskich

dzieci. Dzięki dodatkowym zajęciom z języka polskiego i zaangażowaniu nauczycieli, dzieci czeczeńskie chcą się uczyć i uczą się języka polskiego, ponieważ z miejscem, w którym mieszkają, wiążą duże nadzieje, chcą, żeby był ich domem. Dzieci mają nadzieję, że podobnie jak ich rodzice zostaną w Polsce. Mówią: „tu jest teraz moje życie”, „tu chcę żyć, mieszkać i pracować”. Dzieci uczą się szybko, ładnie piszą i czytają po polsku. Rozumieją, co się do nich mówi, choć czasami zdarzają się sytuacje, w których wolą udawać, że nie rozumieją. Łatwiej przychodzi nauka dzieciom młodszym, z klasy pierwszej i drugiej, znacznie trudniej przebiega opanowanie języka i „dogonienie” programu u dzieci starszych.

- b) Trudności wynikające z opóźnień w nauce. Niektóre dzieci uchodźców są starsze od swoich polskich kolegów z klasy. Wynika to z ich braków w nauce, czasami znacznych: problemów z prostymi działaniami matematycznymi, problemów z czytaniem tekstu ze zrozumieniem, pisaniem prostych zdań, ortografią itp.
- c) Trudności w komunikowaniu się. Wynikają one głównie z braku znajomości języka polskiego, w mniejszym stopniu z różnic kulturowych i religijnych. Szczególnie widoczne są u dzieci rozpoczynających naukę. Jednak po pewnym czasie stopniowo te bariery komunikacyjne są przełamywane.
- d) Zachowania dzieci wynikające z ich bolesnych przeżyć, określane w psychologii jako „syndrom stresu pourazowego”. Skutkiem takiego przeżycia jest mocno utrwalony obraz wydarzeń i przeżywanego wówczas lęku. Obrazy te są tak żywe, że wywołują paniczny strach, znajdujący ujście m.in. w przerażających snach, które stanowią przejaw lęku przed śmiercią<sup>10</sup>. Dzieci są nieufne, apatyczne, przejawiają niechęć do poleceń nauczyciela, nie chcą się bawić. Mimo to nauczyciel stara się zachęcać dzieci czeczeńskie do aktywnego udziału w życiu szkoły i współpracy z innymi dziećmi.
- e) Frustracje czy tzw. załamanie nastroju u rodziców często odczuwane przez dzieci. Długi pobyt uchodźców wymusza konieczność

<sup>10</sup> M. Ząbek, *Między piekłem a rajem: problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Trio, Warszawa 2002, s.107–110.

nawiązywania głębszych relacji z mieszkańcami, urzędnikami, a to okazuje się frustrujące. Wielu cudzoziemców uważa, że nie są rozumiani, sami też nie rozumieją zachowań lokalnej społeczności. Cudzoziemcy odczuwają nieskuteczność w kontaktach z ludźmi, czują, że nie są rozumiani tak, jak byli rozumiani w kraju pochodzenia. Sytuacja rodziców dotyka ich dzieci. Dzieci są sfrustrowane i złością się na siebie, wycofują się z życia szkolnego<sup>11</sup>.

- f) Brak motywacji do nauki dzieci ze strony rodziców. Nie jest też proste zainteresowanie nauką, a następnie podtrzymanie motywacji do uczenia się przez dzieci, które w żaden sposób nie są motywowane w domu – rodzinie. Jest to nie lada wyzwanie, któremu szkoła, aktywnie szukając skutecznych metod, musi sprostać.
- g) Niektórzy rodzice nie posyłają swoich dzieci do szkoły w obawie przed ich utratą. Są to zazwyczaj pojedyncze sytuacje, ale zdarzają się, szczególnie u tych rodziców, którzy stracili dziecko podczas działań wojennych, którym zagubiło się ono podczas ucieczki albo którym je porwano. Boją się, że mogą stracić kolejne, więc chcą, żeby przebywało razem z nimi.

### **Zadania wspierające proces edukacji i integracji**

Podobnie jak zestawiono trudności, tak też pogrupowano zadania realizowane przez nauczycieli w środowiskach obu szkół i opisano te, które najczęściej były wymieniane.

- a) Zazwyczaj wychowawstwo dyrekcja szkoły powierza nauczycielowi ze znajomością języka rosyjskiego, co znacznie ułatwia pracę dydaktyczno-wychowawczą. Nauczyciele pracujący w wymienionych szkołach zapoznają się z kulturą dzieci cudzoziemskich, doskonale wiedzą, w jaki sposób należy się z nimi komunikować, czego nie wypada im mówić albo np. „że, nie można patrzeć Czeczenowi prosto w oczy”, bo to jest dla niego oznaką braku szacunku i chęcią rzużenia wyzwania, czy też traktować piętnastolatka jak chłopca, bo będzie

<sup>11</sup> E. Pawlic-Rafałowska, A. Bernacka-Langier, *Inny w polskiej szkole*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2010, s. 26.

czuł się urażony, gdyż w kulturze czeczeńskiej jest już mężczyzną, opiekującym się swoją rodziną.

- b) W szkołach przestrzegane są zwyczaje i tradycje dzieci innej narodowości oraz ich święta i nakazy religijne. Oto kilka przykładów: w jednej ławce nie może siedzieć chłopak obok dziewczynki, na zajęciach wychowania fizycznego dziewczynki nie ćwiczą w bluzce z krótkimi rękawami, w stołówce szkolnej przygotowuje się dania bez wieprzowiny.
- c) Zajęcia szkolne i pozaszkolne są organizowane tak, by w grupach były dzieci polskie i cudzoziemskie. Wspólnie są aranżowane uroczystości szkolne poprzez włączanie dzieci cudzoziemskich, poznawanie ich kultury i tradycji, wspólne przygotowywanie posiłków, tańce, stroje, baśnie i inne, a także poznawanie tradycji i kultury polskiej. Dzieciom czeczeńskim podobają się polskie uroczystości, np. św. Mikołaja, Dzień Matki, Dzień Dziecka.
- d) W szkołach prowadzone są dla dzieci uchodźców zajęcia dodatkowe z edukacji polonistycznej (klasy I–III) i języka polskiego (klasy IV–VI). Uczęszczają na nie wszystkie dzieci, ponieważ zainteresowanie nauką języka polskiego jest wśród rodziców bardzo duże. Dzieci uchodźców uczą się polskiego w różnym tempie. Wszystko zależy od ich ogólnego rozwoju, każde uczy się w miarę swoich możliwości. Dało się zaobserwować, że jeśli jest taka potrzeba, wychowawczyni w trakcie zajęć poświęca więcej czasu dzieciom, które nie znają dobrze języka polskiego. Oprócz polskiego nauczycielka posługuje się językiem rosyjskim, który dzieci cudzoziemskie, nieznające języka polskiego, rozumieją w stopniu zapewniającym poprawną komunikację.
- e) W programach wychowawczych obu szkół ujęto wiele zadań, które mają na celu integrowanie dzieci cudzoziemskich, np. „poznawanie i poszanowanie kultury i tradycji osób innych narodowości, podejmowanie inicjatyw w celu kształtowania postaw obywatelskich”.
- f) Integracja w grupie rówieśniczej, wynikająca też z naturalnej potrzeby dziecka. Dało się zaobserwować, że dzieci polskie samodzielnie integrują się z dziećmi czeczeńskimi i innej narodowości bez wsparcia nauczycieli, i tylko w niektórych sytuacjach potrzebują pomocy

nauczyciela, komunikują się ze sobą i uczestniczą we wspólnych grach czy pracach, nawiązują także więzi koleżeńskie. Taki sposób integrowania „krok po kroku” utrwała więzi i buduje pozytywne relacje.

- g) Szkoły organizują wspólne spotkania, festyny i uroczystości, w których uczestniczą rodziny polskie, czeczeńskie, armeńskie i inne. Wydarzenia te są okazją do rozmów, nawiązania bliższych relacji, wymiany doświadczeń.

### **Zaobserwowane różnice**

Dało się zauważyć, że w szkole wiejskiej kontakty dzieci polskich z dziećmi cudzoziemskimi są serdeczne i przyjazne, a ich postawy charakteryzowała otwartość. Dodatkowym atutem wiejskiej szkoły były organizowane przez nauczycieli częste spotkania z rodzicami dzieci sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji między mieszkańcami a uchodźcami z ośrodka. Mieszkańcy ze wsi wiedzieli, że uchodźcy, którzy przybyli do Polski, uciekli ze swojego kraju, ponieważ byli tam narażeni na prześladowania, a nawet groziła im śmierć.

Z kolei w środowisku miejskim nie zaobserwowano otwartych postaw mieszkańców, raczej obojętne. Mieszkańcy miasta mają znikomą wiedzę o uchodźcach, raczej kojarzą uchodźcę z osobą przybyłą do naszego kraju głównie w celu poprawy warunków ekonomicznych, co może być przeszkodą w budowaniu pozytywnych relacji.

### **Wnioski**

1. W szkołach, w których przeprowadzono badania, istnieją warunki do nauki języka polskiego i dzieci uchodźców mogą się go uczyć. Oprócz lekcji objętych tygodniowym planem nauczania w szkołach organizowane są zajęcia dodatkowe, dostosowane do wieku i możliwości dzieci. Życzliwość i motywowanie przez nauczycieli zachęcają dzieci do nauki i pomagają im pokonywać trudności.
2. Relacje dzieci w klasach międzykulturowych są poprawne, chociaż zdarzają się konflikty i trudności wychowawcze.

3. W środowiskach szkolnych zaobserwowano wiele możliwości i sposobów na integrowanie dzieci polskich i cudzoziemskich, od wzajemnego poznawania kultury i tradycji poprzez angażowanie dzieci i stopniowe włączanie rodziców w życie szkoły.
4. Zaobserwowano wiele czynników pozytywnie wspierających integrację dzieci uchodźców. Należy wskazać właściwie dobierane przez nauczycieli formy i metody pracy oraz wykorzystywanie potencjału osobowego dziecka, np. otwartości, empatii, aktywności. Czynniki utrudniającymi mogą być: niechęć i uprzedzenia ze strony mieszkańców.
5. Lokalizacja szkoły, społeczność szkolna, stosunek mieszkańców do uchodźców, może wpływać na proces integracji zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. W obserwowanych szkołach dało się zaobserwować pozytywne oddziaływania.

### **Zakończenie**

Polskie społeczeństwo staje się coraz bardziej heterogeniczne, co rodzi potrzebę upowszechniania wiedzy na temat uchodźców i formowania postaw otwartości wobec ich odmienności kulturowej. Różnice kulturowe i religijne szczególnie wyraźnie zarysowują się w małych społecznościach, w tym także na pograniczu polsko-białoruskim. Polska szkoła miejska, a nawet mała wiejska potrafi sprostać wyzwaniom w zakresie edukacji dzieci uchodźców. To na poziomie szkoły dochodzi do nawiązania kontaktu z uchodźcą i przełamania barier, lęków, uprzedzeń oraz stereotypów. Edukacja międzykulturowa stwarza możliwość wychowania młodego człowieka na samodzielnego, otwartego, pozbawionego kompleksów i rozumiejącego, że „inność” nie musi oznaczać „obcości”<sup>12</sup>. Gwarantuje poprawne relacje między ludźmi i prawo do odmienności, bo jak pisze Barbara Smolińska-Theiss: „Odmiennost jest bogactwem każdej ze stron dialogu i zarazem wartością dodaną w relacji”<sup>13</sup>. Spotkanie z uchodźcą jest zawsze trudne, ale może być twórcze dla obu

---

<sup>12</sup> K. Stech, B. Ratuś, *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Zielona Góra 1994, s. 12.

<sup>13</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo – zmieniająca się kategoria społeczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 4, s. 5.



stron, ponieważ spotkanie z odmiennym, zderzenie z nieznanym poszerza horyzonty. Dlatego wprowadzenie do programów nauczania treści dotyczących zjawiska uchodźstwa oraz propagujących idee tolerancji i otwartości na kwestie uchodźców jest problemem niezmiernie istotnym.

## Bibliografia

- Kosowicz A., *Uchodźca*, w: P. Dzieliński (red.), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak, Warszawa 2009.
- Koszewska K., *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
- Malczewska M., *Uchodźcy – broszura informacyjna*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2001.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Pawlic-Rafałowska E., Bernacka-Langier A., *Inny w polskiej szkole*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2010.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo – zmieniająca się kategoria społeczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 4.
- Stech K., Ratuś B., *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1994.
- Wojakowski D., *Wielokulturowość pogranicza*, Nomos, Kraków 2002.
- Ząbek M., *Między piekłem a rajem: problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Trio, Warszawa 2002.

## Inne źródła

- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., art.1.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. 2008 r. Nr 4, poz. 17.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., art. 92, Dz. U. 2004 r. Nr 64, poz. 593.
- Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13.06. 2003 r., art. 3 i art. 15, Dz. U. 2003 r. Nr 128, poz. 1175.

NATALIA ANZULEWICZ

## **3.4. Strategia realizacji potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii**

### **Realizacja potrzeb edukacyjnych w szkołach**

#### **1. Zagadnienie potrzeb**

Potrzeba w literaturze przedmiotu oznacza stan braku pewnego komponentu w powiązaniu z biologiczną strukturą człowieka, z reprezentowaną przez niego kulturą, grupą, odwzorowywaną rolą społeczną, jego doświadczeniami oraz aktualnymi warunkami sytuacyjnymi. Opisany stan jest odpowiedzialny za poczucie niezaspokojenia, co z kolei stanowi motyw do działania zmierzającego w kierunku odpowiedniej zmiany<sup>1</sup>. Potrzeba w kontekście nauk o wychowaniu odnosi się do uwzględniania holistycznego ideału wychowania, obejmującego całego człowieka w czterowymiarowym modelu edukacji uwzględniającej harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny oraz duchowy. Jest to jedyna droga do zaspokojenia wszystkich potrzeb człowieka, która zarazem sprzyja dobru ogólnospołecznemu<sup>2</sup>. Potrzeby edukacyjne konstytuują się w grupie potrzeb społecznych. Warto podkreślić, iż obecny wpływ szkolnictwa i oświaty jest tak wszechstronny, iż w skali społecznych potrzeb nie ma dziedziny, która nie byłaby zależna od kształcenia<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Wilk, *Możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 15.

<sup>2</sup> Z. Łyko, *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2/19, s. 76.

<sup>3</sup> J.A. Parkins, *Materiały z międzynarodowej konferencji w Williamsburgu w sprawie światowego kryzysu oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 2, s. 206.

## 2. Szkoła jako podstawowa instytucja zaspokajania potrzeb edukacyjnych

Czy możemy mówić o realnych granicach realizacji potrzeb edukacyjnych? W kontekście rozważań Teresy Wilk możemy podać w wątpliwość realność ich wyczerpującego zaspokojenia. Przede wszystkim szkolna rzeczywistość napotyka nieustające zmiany, co niesie potrzebę adaptacji. Ponadto potrzeba podejmowania wysiłku edukacyjnego wynika z jednostkowych, indywidualnych aspiracji<sup>4</sup>. Społeczne środowisko, jakim jest szkoła, odpowiada za przekazywanie informacji, umiejętności oraz wartości w drodze socjalizacji<sup>5</sup>. Postrzeganie szkoły jako zorganizowanej formy przedłużenia dzieciństwa uległo zmianie, gdyż silnie zaczęto artykułować potrzebę uczestniczenia dzieci we własnej edukacji oraz bezpośrednie powiązanie szkoły z kontekstem aktywności obywatelskiej, czego przykładem są coraz liczniejsze szkoły alternatywne<sup>6</sup>. Szkoła jest zatem instytucją pośredniczącą w procesie stawania się przez jednostkę istotą społeczną, doświadczania różnych kultur i subkultur<sup>7</sup>, a zarazem jest najsilniejszym spośród czterech (rodzina, media, rówieśnicy, szkoła) wpływających na człowieka środowisk<sup>8</sup>, zachowującym swoją niezmiennosc<sup>9</sup>.

## Doświadczenia migracyjne Polaków

### 1. Statystyka migracji

Zintegrowana Europa sprzyja powszechności migracji, zwłaszcza migracji o charakterze ekonomicznym. W początkowym okresie członkostwa Polski w Unii Europejskiej w badaniach statystycznych odnotowano

<sup>4</sup> T. Wilk, *Możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>5</sup> N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 92.

<sup>6</sup> R. Łukaszewicz, *Edukacja dla rozwoju*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 43.

<sup>7</sup> T. Wilk, *Możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>8</sup> P. Struck, *Erziehung von gestern Schuler von heute. Schule von morgen*, München – Wien 1997, s. 22–24.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Perspektywy dla pedagogiki humanistycznej we współczesnej szkole. Na przykładzie dylematów oświatowych w RFN i USA*, w: T. Lewowicki, A. Zajac (red.), *O przemianach w edukacji*, t. 1, WSP w Rzeszowie – WSP ZNP w Warszawie – Kuratorium Oświaty w Tarnobrzegu, Rzeszów 1998, s. 65.

znaczący wzrost emigracji. Zagraniczne rynki pracy stały się legalną drogą do podniesienia statusu materialnego przy stosunkowo niewielkim wkładzie materialnym. W 2007 roku liczba polskich emigrantów osiągnęła największą jak do tej pory liczbę, szacowaną na 2270 tysięcy osób. Warto podkreślić, iż badania obejmowały obywateli, którzy nawet po kilkuletnim pobycie poza krajem ojczystym nie uporządkowali spraw związanych z zameldowaniem stałym w Polsce. Natomiast w świetle prawa istnieje obowiązek informowania organu gminy o zmianie miejsca zamieszkania. Szacuje się, że po 2004 roku z Polski wyemigrowało przeszło 2 miliony obywateli, z czego 1,5 miliona właśnie do Wielkiej Brytanii i Irlandii<sup>10</sup>.

## 2. Potencjał emigracyjny

Biorąc pod uwagę przeszło dwustuletnie doświadczenia naszego kraju w ciągłej migracji ludności – czy to o charakterze historycznym, politycznym, czy też ekonomicznym – bez wątplenia możemy mówić o polskim potencjale emigracyjnym. Według autora podręcznika psychologii międzykulturowej, Pawła Boskiego, możemy wręcz mówić o istnieniu pewnego *memu emigracyjnego* w kulturze Polaków. Autor wysuwa hipotezy związane z ciągłością migracji zarówno w okresie braku suwerenności, jak i w czasach wolności, w warunkach nędzy i względnej prosperity. Zakłada, iż potencjał emigracyjny jest odtwarzany w każdym pokoleniu z uwagi na brak trwałych więzi na poziomie społeczności lokalnych (przeważająca większość emigrantów pochodzi z małych miasteczek oraz wsi), brak więzi w zakresie społeczeństwa obywatelskiego oraz państwa (najniższe w Europie wskaźniki aktywności wyborczej), a także powszechny *kult Zachodu* w kontekście swoistej nobilitacji człowieka w sensie materialnym i prestiżowym<sup>11</sup>. Czy możemy powiedzieć, że w związku z tak licznymi doświadczeniami migracyjnymi Polaków udało się chociaż częściowo zachować polską tożsamość narodową w warunkach migracji? Czy instytucja polskiej szkoły poza granicami naszego państwa

<sup>10</sup> Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2010, GUS, Departament Badań Demograficznych; [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_ozm\\_i\\_kierunek\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2010.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_ozm_i_kierunek_emigra_z_polski_w_latach_2004_2010.pdf) (dostęp: 30.03.2014).

<sup>11</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2010, s. 521–522.

wypracowała podobne strategie przystosowawcze? Podstawą formułowania sądów w niniejszym tekście są: analiza literatury oraz badania własne – analiza internetowych stron polskich szkół sobotnich, przedłożonych przez MEN podstaw programowych dla uczniów polskich uczących się za granicą oraz wywiady z nauczycielami jednej z polskich szkół w Scunthorpe w Wielkiej Brytanii. Przyjęto, że opis problemu badawczego powinien zawierać interpretację zarówno danych wtórnych będących podstawowym źródłem informacji, jak i wyników własnych badań empirycznych. Wiedza zdobyta na podstawie analizy zgromadzonych informacji pozwoliła uniknąć poważniejszych błędów na etapie eksplikacji problematyki badawczej. Na dalszym etapie posłużono się danymi w interpretacji i weryfikacji wyników badań własnych.

## **Geneza powstania polskiego szkolnictwa za granicami państwa**

### **1. Polska Macierz Szkolna**

Historia polskiego szkolnictwa w Wielkiej Brytanii sięga początków emigracji naszych rodaków na Wyspy Brytyjskie. Współcześnie pieczę nad funkcjonowaniem placówek sprawują między innymi: Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą (ZNPZ), Polska Macierz Szkolna (PMS) i Stowarzyszenie Polskich Kombatantów (SPK). W ustawie Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej będącego w rejestrze stowarzyszeń i związków na mocy postanowienia warszawskiej komisji gubernialnej z 11 czerwca 1906 roku możemy wyodrębnić między innymi cele inicjatywy, prawa i obowiązki członków, zasady finansowania oraz funkcjonowania stowarzyszenia oraz założycieli towarzystwa. Do podstawowych celów zaliczyć możemy krzewienie i popieranie oświaty w duchu narodowym pozbawionym jakiegokolwiek stronniczości. W gronie założycieli znalazły się tak wybitne postaci, jak Henryk Sienkiewicz, Antoni Osuchowski, Piotr Drzewiecki, Jan Harusewicz, Ignacy Chrzanowski, Stanisław Libicki, Jan Gralewski, Kazimierz Arkuszewski, Wacław Brygiewicz czy Mieczysław Brzeziński<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> *Ustawa Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej*, Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego, Warszawa 1906.

## 2. Pierwsze polskie szkoły

Zaledwie pięćdziesiąt lat później organizacja doczekała się inauguracji działalności poza granicami II Rzeczypospolitej. W dokumencie z 1954 roku możemy znaleźć zasady organizowania polskich szkół sobotnich za granicą. Nauczanie przedmiotów ojczystych stanowiło podstawę wychowania w duchu narodowym i religijnym. Obejmowało naukę mówienia, czytania i pisania w języku polskim oraz dbałość o czystość poprzez zapewnianie uczniom ciągłości kontaktu z literaturą polską także w środowisku domowym. Ponadto przedmioty ojczyste obejmowały naukę religii (nie tylko katolickiej), historii, geografii w języku ojczystym oraz znajomość przemian związanych z drogą Polski do odzyskania niepodległości<sup>13</sup>. W dokumencie podkreślono wagę problemu wychowania ojczystego: „Poważne i konkretne potraktowanie go w środowisku rodziny, grupy polskiej (rozproszonej lub skupionej) i miejscowych organizacji społecznych musi być wysunięte i bardzo silnie podkreślone przez rodziców, duchowieństwo i nauczycielstwo. Kilka zebrań dzieci polskich i dzieci z małżeństw mieszanych, czy to w domu prywatnym, czy w świetlicy, przekona o konieczności zajęcia się organizacją nauczania systematycznego”<sup>14</sup>. Powołaniu polskiej szkoły miała przyświecać idea zrzeszania polskiej społeczności nawet w warunkach niskiej frekwencji osób zainteresowanych inicjatywą: „Nie zrażając się małą ilością obecnych i zbierając podpisy nieobecnych, należy powołać Koło Polskiej Macierzy Szkolnej”<sup>15</sup>. Finansowanie szkół od początku zakładało wsparcie rodziców uczniów jako główne źródło utrzymania. Program nauczania był dostępny w Sekcji Szkolnej Polskiej Macierzy Szkolnej na Princes Gardens w Londynie. Pierwszym lekcjom miał przyświecać jeden cel – stworzenie wśród uczniów polskiej atmosfery i integracja w duchu narodowym. Nauczanie było oparte na podziale na klasy, klasy z kolei dzieliły uczniów według poziomu i stopnia inteligencji. Klasa przedszkolna przyjmowała dzieci w wieku 3–5 lat, klasy szkolne w kolejności: 5–7 lat klasa początkowa (*infants class*), 7–9 lat klasa elementarna (*juniors class*), 9–11 lat klasa podstawowa szkoły powszechnej

<sup>13</sup> *Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej, Londyn 1954, s. 3–7.

<sup>14</sup> Tamże, s. 7.

<sup>15</sup> Tamże.

oraz klasa gimnazjalna powyżej 11 lat. Miesięczny cykl nauki zakładał przeprowadzenie 12–14 godzin lekcyjnych (3 godziny w każdą sobotę miesiąca). Podział przedmiotów kładł nacisk na naukę języka polskiego: 8 godzin nauczania języka polskiego, 2–4 godziny nauczania religii oraz 2 godziny nauczania historii i geografii. Tematy pojawiające się w cyklu powyższych przedmiotów wskazywały na ciągłą obecność śpiewu, muzyki, tańca oraz folkloru. Zakładanie przy szkołach drużyn harcerskich i zuchowych stanowiło istotny wkład w wychowanie ojczyście<sup>16</sup>.

### 3. Zasady finansowania

Pisząc o historii polskiego szkolnictwa, nie sposób pominąć zasad finansowania tychże placówek. Samo dostrzeganie potrzeby ich utrzymywania i nad wyraz hojna jej realizacja przekonują nas o obecnej już wówczas świadomości tożsamości narodowej Polaków i pragnieniu jej podtrzymania w kolejnych pokoleniach: „Macierz jest wciąż

tak chuda jak Sara Bernhardt”<sup>17</sup>, by zacytować Henryka Sienkiewicza (zdzj. 1).



Zdj. 1. Sara Bernhardt

Źródło: <http://francuskilacznik-monique.blogspot.com/2013/06/historia-pewnej-miosci.html>

Bernhardt była szczupłą francuską aktorką zaliczaną do najświetniejszych postaci scenicznych XIX wieku. Porównanie Macierzy do znanej i kontrowersyjnej aktorki nadawało powyższemu apelowi rozgłos i uznanie, z uwagi na zainteresowanie tak cenionej w Europie celebrytki. Macierz upersonifikowana na pieczęci Zarządu Głównego Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej w postaci kobiety w długiej powłóczystej szacie z elementarzem w opłotki wiejskie<sup>18</sup> potrzebowała do egzystencji szkół, książek i pomocy naukowych. Zastrzykiem finansowym dla towarzystwa

<sup>16</sup> Tamże, s. 8.

<sup>17</sup> Tamże, s. 13.

<sup>18</sup> *Opłotki wiejskie* – dawniej stosowane określenie ogrodzenia wiejskiego (przyp. autora).

był coroczny tzw. Dar Narodowy – inicjatywa zaproponowana przez Henryka Sienkiewicza oraz Antoniego Osuchowskiego: „Dziś, Polacy rozproszeni po całym świecie w miesiącu maju zwiększają swoją ofiarność i składają na Dar Narodowy 3-go Maja do skarbonki Macierzy szylingi i dolary, franki i pesety, aby dziecko polskie na obczyźnie wychować po polsku”<sup>19</sup>. Każdy Polak mógł przyczynić się do krzewienia polskiej oświaty na obczyźnie. Każda jego działalność na rzecz polskiej oświaty była wysoko ceniona, nawet jeśli jego rola sprowadzała się do roli darczyńcy: „W wielu przypadkach od ich akcji zależy będzie uchronienie dzieci polskich od wynarodowienia”<sup>20</sup>. Motywacją do podjęcia działania było między innymi publikowanie autentycznych przykładów z życia polskiej społeczności w Wielkiej Brytanii, kładących nacisk nie tyle na powoływanie kolejnych placówek, ile na sam fakt jednoczenia się Polaków: „Przykład 3. W Osiedlu C. wszyscy mieszkańcy zostali członkami Macierzy. Walne Zebranie mieszkańców jest równocześnie Walnym Zebraniem Koła Macierzy, Zarząd Osiedla jest Zarządem Koła Macierzy. W ten sposób nie powiększając niepotrzebnie ilości organizacji, Osiedle to daje przykład dobrej pracy oświatowej, prowadząc szkołę i przedszkole”<sup>21</sup>.

## **Podstawa programowa polskich szkół sobotnich**

### **1. Nadrzędny cel**

Współcześnie polskie szkoły sobotnie są nazywane szkołami przedmiotów ojczyстых. Funkcjonują na całym świecie, ale ich największe skupiska znajdują się na terenie m.in. Wielkiej Brytanii, Irlandii, Czech, Francji czy Niemiec. W krajach „starej emigracji”, takich jak Niemcy, Wielka Brytania, USA czy Kanada, objęte są z reguły patronatem większych organizacji powołanych w celu wspierania pracy nad zachowaniem tożsamości narodowej polskich dzieci poza granicami Polski. W Europie największa sieć szkół sobotnich znajduje się w Wielkiej Brytanii, a patronat nad nią niezmiennie

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 14.

<sup>20</sup> Tamże, s. 10.

<sup>21</sup> Tamże.



obejmuje Polska Macierz Szkolna w Londynie<sup>22</sup>. Inicjatywa promowania polskości poza granicami państwa stawia sobie jeden nadrzędny cel: „Warto jednak pamiętać o tym, że polskim dzieciom będzie łatwiej odnaleźć się w środowisku obcojęzycznym i wielokulturowym, mając poczucie własnej wartości i szacunek dla kraju swego pochodzenia. Dlatego tak ważne jest zachowanie znajomości języka ojczystego, tradycji i kultury. W tym zadaniu wspomagają za granicą rodziców szkoły polskie i polonijne”<sup>23</sup>.

## 2. Program nauczania

Polska szkoła sobotnia realizuje *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*<sup>24</sup>, która jest kolejną obok *Programu rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009–2011*<sup>25</sup> inicjatywą Ministerstwa Edukacji Narodowej mającą na celu ujednoczenie kształcenia dzieci przebywających poza granicami kraju. Dokument ma za zadanie odwzorowywać polską podstawę kształcenia ogólnego uczniów w kraju. Przy jego tworzeniu brali udział nauczyciele szkół polskich pracujący m.in. w Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, Belgii, Szwecji, Austrii, USA, a także pracownicy polskich uniwersytetów oraz eksperci, którzy przygotowali podstawę kształcenia ogólnego dla szkół funkcjonujących w kraju. Proponowana podstawa stanowi grunt do tworzenia lokalnych programów nauczania, dając tym samym możliwości dopasowania treści do specyfiki środowiska polonijnego. Stanowi także płaszczyznę wymiany doświadczeń między nauczycielami pracującymi w różnych placówkach.

### 2.1. Język ojczysty

Przygotowana podstawa programowa ma za zadanie nie tylko zaspokajać potrzeby edukacyjne uczniów, ale także pomóc im w poszanowaniu i lepszym funkcjonowaniu w środowisku obcojęzycznym, o odmiennej

<sup>22</sup> *Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik\\_animatorzy\\_web.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik_animatorzy_web.pdf) (dostęp: 5.06.2014).

<sup>23</sup> Tamże, s. 6.

<sup>24</sup> *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, MEN, Warszawa 2010.

<sup>25</sup> *Program rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009–2011*, MEN, Warszawa 2009.

kulturze, przy zachowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości narodowej. W celu ułatwienia pracy nauczycielom podstawę sformułowano tak, aby pokazać, co uczeń powinien wiedzieć i umieć na zakończenie danego etapu kształcenia. Z tego względu wymagania zostały opracowane dla trzech grup wiekowych: 5–9 lat, 10–13 lat oraz powyżej 14. roku życia. Dodatkowo kompetencje językowe w obszarze słuchania, mówienia, czytania i pisania zostały opracowane na trzech poziomach: A – umiejętności podstawowe, B – umiejętności na poziomie średnio zaawansowanym, C – umiejętności na poziomie zaawansowanym.

## 2.2. Kręgi tematyczne

W ramach podstawy programowej wymienione są następujące kręgi tematyczne: ja i moi bliscy, dom i otoczenie, życie codzienne, zdrowie i sport, podróże i turystyka, środowisko naturalne, technika oraz media, wiedza o Polsce, język nauki. Warto zwrócić uwagę na dwa alternatywne zestawy lektur. Obok tekstów podstawowych, obejmujących dzieła ważne w świadomości narodowej Polaków, zostały podane teksty kultury, których celem jest zachęcenie do czytania po polsku (m.in. Janina Porazińska, *Szewczyk Dratewka*, Mira Jaworczakowa, *Jacek, Wacek i Pankracek*, Bolesław Leśmian, *Przygody Sindbada Żeglarza*). Lista lektur jest otwarta, dzięki czemu nauczyciele mogą dokonywać wyboru i uzupełniać ją o dodatkowe pozycje dostosowane do poziomu kompetencji językowych uczniów. Poza tekstami literatury w podstawie programowej znajdują się także propozycje polskich filmów (m.in. *Bolek i Lolek*, *Akademia Pana Kleksa*, *Wakacje z duchami*, *Podróż za jeden uśmiech*) oraz wybór polskiego komiksu (m.in. Tadeusz Baranowski, *Skąd się bierze woda sodowa i nie tylko*, *Papcio Chmiel*, *Tytus, Romek i A'Tomek*).

## 2.3. Historia, geografia, przyroda

W zakresie nauczania historii i geografii Polski wymagania są tak określone, by utrwaląc i poszerzając wiedzę o polskiej kulturze i społeczeństwie, co ma wzmocnić proces identyfikowania się uczniów z ojczystą tradycją przy jednoczesnym zachowaniu szacunku dla odmienności kulturowych i tradycji

kraju zamieszkania. Uczeń m.in. poznaje legendy ilustrujące narodziny państwa polskiego, rozumie znaczenie symboli narodowych, porównuje polskie tradycje z tradycjami kraju zamieszkania, opisuje tradycje własnej rodziny, a także potrafi odtworzyć historie pokrewieństwa z rodzinami żyjącymi w ojczyźnie.

## **Wsparcie organizacji rządowych i pozarządowych**

Szkolnictwo polonijne jest wspierane przez grono instytucji zarówno rządowych, jak i pozarządowych. Inicjatywy na rzecz Polonii i Polaków za granicą są wspierane między innymi przez działalność indywidualną marszałka senatu, prace Prezydium Senatu oraz Komisji ds. Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą. Senat co roku ustala priorytety finansowania inicjatyw. Wśród priorytetów w 2011 roku znalazły się zadania związane ze wspieraniem działań środowisk polskich i polonijnych ukierunkowanych na rozwój szkolnictwa polskiego oraz promowanie języka i kultury polskiej poza granicami, co ma służyć zachowaniu więzi z Polską i potrzebom edukacyjnym ich dzieci<sup>26</sup>. W celu koordynacji zadań realizowanych na rzecz Polaków za granicą marszałek senatu powołał Polonijną Radę Konsultacyjną<sup>27</sup>. Ministerstwo Edukacji Narodowej odpowiada za organizację form kształcenia polskich uczniów poza granicami kraju. Ponadto koordynuje działania na poziomie współpracy z organizacjami społecznymi działającymi na rzecz oświaty polonijnej i oświaty polskiej za granicą, delegowania polskich nauczycieli do zagranicznych placówek oświatowych, doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących za granicą oraz wyposażania placówek oświatowych za granicą w podręczniki i pomoce dydaktyczne<sup>28</sup>. Ministerstwu podlegają jednostki organizacyjne wspierające działania na rzecz oświaty polskiej za granicą: Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą z siedzibą w Warszawie, a także Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie. ORPEG

<sup>26</sup> Uchwała nr 650 Prezydium Senatu z 22 lipca 2010 r. w sprawie określania priorytetów finansowania zadań zleconych w zakresie opieki nad Polonią i Polakami za granicą w 2011 roku, Dz. U. z 2010 r., pkt 2.

<sup>27</sup> Senat i Polonia; <http://ww2.senat.pl/k7/polonia/index.htm> (dostęp: 5.06.2014).

<sup>28</sup> *Organizacja kształcenia w języku polskim*; <http://www.men.gov.pl/index.php/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-w-jezyku-polskim> (dostęp: 6.06.2014).

koordynuje działalność podlegających mu placówek przy polskich ambasadach i konsulatach, przygotowuje i kieruje nauczycieli do polskich placówek na obczyźnie, organizuje szkolenia dla nauczycieli pracujących za granicą oraz realizuje projekty<sup>29</sup>, czego przykładem jest *Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących*<sup>30</sup>. Z kolei PCN prowadzi przede wszystkim szkolenia metodyczne dla nauczycieli języka polskiego mieszkających za granicą oraz opracowuje programy nauczania języka ojczystego<sup>31</sup>. Ministerstwo Spraw Zagranicznych pełni funkcję zwierzchnika nad prawami Polonii i Polaków za granicą: współtworzy i realizuje politykę polskiego rządu, prowadzi sprawy związane z ochroną praw i statusu prawnego polskich mniejszości oraz koordynuje realizację rządowych programów współpracy z Polonią za granicą. W MSZ przygotowano poradnik *Polak za granicą*, zawierający na bieżąco aktualizowaną bazę informacji<sup>32</sup>. Do największych organizacji pozarządowych działających na rzecz Polonii i Polaków za granicą zaliczyć możemy: Stowarzyszenie Wspólnota Polska (Polonijny Bank Danych – internetowa baza informacji dotycząca Polonii i Polaków za granicą oraz krajowych organizacji i instytucji działających na ich rzecz, usystematyzowana według krajów i typu prowadzonej działalności<sup>33</sup>), Fundację Semper Polonia (pomoc środowiskom polonijnym na świecie, budowanie polskiego lobby ma arenie międzynarodowej, promowanie polskich i polonijnych osiągnięć oraz podejmowanie działań na rzecz zachowania polskiego dziedzictwa kulturowego i naukowego w Polsce i na świecie<sup>34</sup>) oraz Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (rozwijanie i propagowanie inicjatyw, postaw i działań sprzyjających promocji nauki języka polskiego w świecie, upowszechnianie wiedzy o polskiej literaturze, historii, kulturze i sztuce, a także przyczynianie się do podwyższania poziomu nauczania języka polskiego jako obcego<sup>35</sup>).

<sup>29</sup> Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą; <http://www.orpeg.pl> (dostęp: 1.06.2014).

<sup>30</sup> *Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących*; <http://www.orpeg.pl/index.php/strona-glowna> (dostęp: 7.06.2014).

<sup>31</sup> Polonijne Centrum Nauczycielskie; <http://www.pcn.lublin.pl> (dostęp: 7.06.2014).

<sup>32</sup> *Polak za granicą*; <http://poradnik.poland.gov.pl> (dostęp: 7.06.2014).

<sup>33</sup> Polonijny Bank Danych; [http://wspolnota-polska.org.pl/polonijny\\_bank\\_danych.html](http://wspolnota-polska.org.pl/polonijny_bank_danych.html) (dostęp: 5.06.2014).

<sup>34</sup> Fundacja Semper Polonia; <http://www.semperpolonia.pl> (dostęp: 3.06.2014).

<sup>35</sup> Stowarzyszenie Bristol; <http://www.bristol.us.edu.pl> (dostęp: 3.06.2014).

## Przegląd alternatywnych programów edukacyjnych realizowanych w polskich szkołach sobotnich

### 1. Rok Polski

Rok Polski jest programem przeznaczonym dla dzieci w wieku 5–9 lat uczących się za granicami. Program kładzie nacisk na kształtowanie poczucia przynależności do narodu polskiego. Natomiast idea kształcenia i wychowania czerpie z myśli konstruktywizmu. Scenariusze lekcji składają się z 35 kart programowych zawierających 10 bloków problemowych, które obejmują następujące tematy: *Jestem uczniem polskiej szkoły* (koledzy, rodzina, polskie korzenie); *W moim domu* (dom rodzinny, zwierzęta, domowe obowiązki, zwyczaje, zabawy); *Polska jesień* (jesienne zbiory, pogoda, ubiór); *Listopadowe opowieści* (legendy, święta, poezja); *Grudniowe świętowania* (zwyczaje mikołajkowe, kalendarzowa zima, tradycje bożonarodzeniowe); *Zegar odmierza czas* (życzenia noworoczne, karnawał w starym Krakowie, pomoc potrzebującym, zimowe sporty i zabawy); *Piękne miejsca w Polsce i sławni Polacy* (polskie góry, Warszawa stolicą, sławni Polacy); *W marcu jak w garncu* (polska biblioteczka, wiosenne porządki); *Ziemia – najpiękniejszy dom w kosmosie* (obrzędy i tradycje wielkanocne); *Kolorowa Polska* (polscy muzycy i malarze). Realizacja programu ma na celu przede wszystkim wzbogacanie zasobu słownictwa polskiego oraz wsparcie funkcjonowania w środowisku obcojęzycznym i wielokulturowym przy jednoczesnym zachowaniu polskiej tożsamości narodowej i kulturowej<sup>36</sup>.

### 2. Własną drogą do kraju przodków

Program nauczania języka polskiego i historii jest przeznaczony dla uczniów w wieku 10–13 lat. Próba zintegrowania nauczania języka polskiego i historii uzasadniona była priorytetem kształtowania więzi z krajem poprzez przyswajanie „ojczyzny-polszczyzny”. Warunkiem realizacji tego celu było powiązanie wątków historycznych z tekstami literackimi przy

<sup>36</sup> *Rok Polski*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/X\\_wersja\\_Poloniuszki\\_Rok\\_Polski\\_OSTATECZNA.po\\_korekcje.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/X_wersja_Poloniuszki_Rok_Polski_OSTATECZNA.po_korekcje.pdf) (dostęp: 15.05.2014).

wykorzystaniu trzech strategii: poprzez zbieżność tematyki (np. inwokacja z *Pana Tadeusza* pozwala rozwinąć wątek relacji polsko-litewskich), poprzez historię literatury (np. fraszki Jana Kochanowskiego domagają się poruszenia problematyki Rzeczypospolitej szlacheckiej) lub poprzez potraktowanie literatury jako źródła historycznego (np. *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta zawiera wskazówki dotyczące wojennych losów polskiej inteligencji). Nie studium historii literatury polskiej ani badanie dziejów ojczystych stanowią cel powyższej inicjatywy, lecz badanie języka polskiego osadzonego w kontekście kultury<sup>37</sup>.

### 3. Teczka rocznicowa 2014

Teczka składa się z zestawu materiałów edukacyjnych pomocnych w prowadzeniu zajęć z języka polskiego, historii i geografii. Tegoroczna edycja zawierać będzie poradniki metodyczne, scenariusze lekcji i uroczystości szkolnych, a także mapy, książki, opracowania popularnonaukowe w formie broszurowej oraz nagrania multimedialne (muzyka, filmy). Ważną rolę odgrywać będą materiały ikonograficzne ilustrujące zagadnienia merytoryczne oraz pełniące funkcję estetyczną (dekoracja szkoły). Tematem przewodnim projektu są rocznice przywołujące wydarzenia z historii Polski. W 2014 roku są to m.in. setna rocznica wybuchu pierwszej wojny światowej, siedemdziesiąta rocznica powstania warszawskiego i bitwy pod Monte Cassino, dwudziesta piąta rocznica przemian demokratycznych w Polsce. Współpracę przy przygotowaniu i wyposażeniu teczki zadeklarowali: Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Historii Polski oraz Biuro Edukacji Publicznej IPN. Materiały będą wysyłane dwukrotnie (w czerwcu i grudniu) do ośrodków oświaty polskiej na całym świecie. Projekt zakłada, iż każda polska szkoła funkcjonująca na obczyźnie może nadesłać własne propozycje i sugestie związane z obszarami tematycznymi do końca bieżącego roku<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> *Własną drogą do kraju przodków*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/programy/Wlasna\\_droga.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/programy/Wlasna_droga.pdf) (dostęp: 15.05.2014).

<sup>38</sup> *Teczka rocznicowa 2014*; <http://oswiatapolska.pl/index.php/teczka-rocznicowa/> (dostęp: 10.06.2014).

## **Analiza szans i zagrożeń polskiego szkolnictwa na obczyźnie**

### **1. Szanse**

Rosnące znaczenie podtrzymywania tożsamości narodowej jest głównym czynnikiem odpowiedzialnym za wzrost zainteresowania krajem ojczystym i nauką języka polskiego także, a może przede wszystkim, w warunkach migracji. W związku z powyższym przed oświatą polonijną pojawiają się liczne możliwości wykorzystywania funduszy strukturalnych Unii Europejskiej. Zagraniczne placówki oświatowe są wyposażane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w liczne podręczniki oraz pomoce dydaktyczne. Portal Polska-szkola.pl stanowi platformę umożliwiającą komunikację nauczycieli z polskich szkół na całym świecie, co z kolei sprzyja licznym projektom oraz wymianie doświadczeń między placówkami. Polonijne Centrum Nauczycielskie jest wciąż rozwijającym się zapleczem doskonalenia zawodowego kadry kierowniczej i nauczycieli szkół z nauczaniem języka polskiego za granicą. Ponadto oferta szkoleniowa pozwala na zdobywanie wiedzy drogą e-learningu, co wpływa na rosnące kompetencje kadry nauczycielskiej w polskich szkołach<sup>39</sup>.

### **2. Zagrożenia**

Pomimo intensywnego rozwoju i poszerzającego się zakresu możliwości oświata polonijna nie jest objęta efektywnym systemem kontroli i wsparcia. W placówkach nie funkcjonuje kompletna ewidencja nauczania, przepisy prawne nie są doprecyzowane, polskie władze sprawują nadzór doraźnie, bez ośrodka koordynującego jedynie ten sektor oświaty. Nadal nie został wypracowany wspólny dialog w zakresie dwustronnych umów międzynarodowych regulujących kwestie nauczania języka polskiego. Podstawa programowa nie zakłada zróżnicowanych potrzeb oświatowych Polaków mieszkających za granicami. Brak przepisów regulujących kwestie wynagrodzenia oraz awansu zawodowego nauczycieli oraz niestabilność organizacyjna placówek

---

<sup>39</sup> Program rozwoju oświaty polskiej za granicą..., dz. cyt., s. 30–32.

opartych częstokroć na pracy wolontariuszy sprzyjają brakowi wypracowanych standardów nauczania i utrudniają współpracę nauczycieli na jednym poziomie. Warto zaznaczyć, iż sami nauczyciele, będący krzewicielami polskości na obczyźnie, nie wyróżniają się pod względem systematyczności i częstotliwości kontaktów z krajem ojczystym, co stawia pod znakiem zapytania ich poczucie tożsamości narodowej<sup>40</sup>.

### Podsumowanie

Czy potrzeby edukacyjne w środowisku migrantów różnią się od potrzeb obywateli przebywających w kraju ojczystym? Zasadniczą potrzebą edukacyjną środowiska migranckiego jest podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej. Stanowi ona o naszym kulturowo zakorzenionym pragnieniu podtrzymywania polskości, tożsamości narodowej. Zaprezentowane treści pozwoliły poznać historię i genezę polskiej oświaty na obczyźnie, a także współcześnie realizowaną strategię nauczania w polskich szkołach sobotnich. Nieuwzględnienie wśród czynników kształtujących tożsamość kulturową nowych kulturowo zjawisk i ich konsekwencji dla kształtujących się stosunków z Innymi – swoimi i obcymi – prowadzi do poważnych ograniczeń i utrudnień w konstruowaniu, a także rekonstruowaniu własnej tożsamości. Pojawia się zagrożenie w postaci ludzi odciętych od poczucia zakorzenienia stanowiącego ważką podwalinę dla kształtowania się tożsamości kulturowej<sup>41</sup>. By zacytować Martina Heideggera: „jest, o ile mieszka”<sup>42</sup>. Jednostka posiada wiele domów nie dlatego, że akceptuje zróżnicowanie i przejawia empatię międzykulturową, lecz dlatego że nie jest w stanie tych różnic dostrzec<sup>43</sup>. Polonijna oświata, podtrzymując tożsamość kulturową Polaków, stanowi podstawę do dialogu międzykulturowego, który pozwala zachować to, co nam bliskie, nie negując tego, co obce.

---

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> P. Petrykowski, *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Akapit, Toruń 2004, s. 81, 235.

<sup>42</sup> M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 318.

<sup>43</sup> Z. Melosik, *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr specjalny, s. 43.



## Bibliografia

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2010.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Łukaszewicz R., *Edukacja dla rozwoju*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.
- Łyko Z., *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2/19.
- Melosik Z., *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr specjalny.
- Parkins J.A., *Materiały z międzynarodowej konferencji w Williamsburgu w sprawie światowego kryzysu oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 2.
- Petrykowski P., *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Akapit, Toruń 2004.
- Program rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009–2011*, MEN, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, MEN, Warszawa 2010.
- Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej, Londyn 1954.
- Struck P., *Erziehung von gestern Schuler von heute. Schule von morgen*, München – Wien 1997.
- Śliwerski B., *Perspektywy dla pedagogiki humanistycznej we współczesnej szkole. Na przykładzie dylematów oświatowych w RFN i USA*, w: T. Lewowicki, A. Zajac (red.), *O przemianach w edukacji*, t. 1, WSP w Rzeszowie – WSP ZNP w Warszawie – Kuratorium Oświaty w Tarnobrzegu, Rzeszów 1998.
- Uchwała nr 650 Prezydium Senatu z 22 lipca 2010 r. w sprawie określania priorytetów finansowania zadań zleconych w zakresie opieki nad Polonią i Polakami za granicą w 2011 roku.
- Ustawa Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej*, Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego, Warszawa 1906.
- Wilk T., *Możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002.

### **Źródła internetowe**

*Fundacja Semper Polonia*; <http://www.semperpolonia.pl>

*Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2010*, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych; [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2010.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2010.pdf)

*Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących*; <http://www.orpeg.pl/index.php/strona-glowna/>

*Organizacja kształcenia w języku polskim*; <http://www.men.gov.pl/index.php/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-w-jezyku-polskim/>

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą; <http://www.orpeg.pl/>

*Polak za granicą*; <http://poradnik.poland.gov.pl/>

Polonijne Centrum Nauczycielskie; <http://www.pcn.lublin.pl/>

Polonijny Bank Danych; [http://wspolnota-polska.org.pl/polonijny\\_bank\\_danych.html/](http://wspolnota-polska.org.pl/polonijny_bank_danych.html/)

*Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik\\_animatorzy\\_web.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik_animatorzy_web.pdf)

*Rok Polski*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/X\\_wersja\\_Poloniuszki\\_Rok\\_Polski\\_OSTATECZNA.po\\_korekcie.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/X_wersja_Poloniuszki_Rok_Polski_OSTATECZNA.po_korekcie.pdf)

Senat i Polonia; <http://ww2.senat.pl/k7/polonia/index.htm/>

Stowarzyszenie Bristol; <http://www.bristol.us.edu.pl>

*Teczka rocznicowa 2014*; <http://oswiatapolska.pl/index.php/teczka-rocznicowa/>

*Własną drogą do kraju przodków*; [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/programy/Wlasna\\_droga.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/programy/Wlasna_droga.pdf)

### **3.5. Emancypacja przez sztukę jako przejaw komunikacji międzykulturowej i efekt transmisji kultury na przykładzie dokonań artystycznych saudyjskich kobiet**

#### **Wprowadzenie**

Sztuka od wieków pełni funkcję emancypacyjną, krytyczną, demaskatorską. Pedagogiczne przesłanie sztuki wychodzi poza ramy pojedynczej cywilizacji, religii czy światopoglądu. Sztuka niesie jakąś myśl, łączy odbiorców, wywiera na nich określone wrażenie. Nie można powiedzieć, że jest pozbawiona wpływu społecznego. Wręcz przeciwnie, może przekraczać granice geograficzne, historyczne, kulturowe. W zglobalizowanym świecie wytwory kulturowe poszczególnych społeczeństw stają się ogólnie dostępne. Saudyjskie artystki zdają sobie z tego sprawę i jedna z nich, Manal Al Dawayan, tak ujmuje ten proces: „Uwielbiam to, jak sztuka i media współpracują, żeby zbliżyć dwie odmienne kultury. Kilka lat temu nie było między nimi żadnego związku (...) Jedyną przeszkodą jest język, ale wcześniej czy później również ta bariera zostanie przezwyciężona”<sup>1</sup>.

W niniejszym tekście przedstawiona zostanie przestrzeń kulturowa kobiet, tradycja, restrykcje obyczajowe i sankcje społeczne na podstawie danych

---

<sup>1</sup> S. Fowler, *Women of Saudi Arabia Emerge on the Bosphorus*, „New York Times”, 24 listopada 2010; [http://www.nytimes.com/2010/11/25/arts/25iht-M25CART.html?page&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/11/25/arts/25iht-M25CART.html?page&_r=0) (dostęp: 01.05.2014).

pochodzących z dwuletnich (2010–2012<sup>2</sup>) terenowych badań etnograficznych w Królestwie Arabii Saudyjskiej. Następnie przytoczone zostaną przykłady kobiet, artystek saudyjskich, które za pomocą dokonań artystycznych wychodzą poza granice kulturowo zdefiniowanego porządku, ujawniając deficyty kultury, demaskując niesprawiedliwe praktyki społeczne, a wreszcie nawołują do zmian. Działalność artystyczna staje się narzędziem nie tyle całkowitego „wyzwolenia z jarzma kultury”, ile otwarciem pola do negocjacji stopniowej emancypacji kobiet w ramach ich rdzennej przestrzeni kulturowej. Należy zaznaczyć, że świadomość emancypacyjna artystek saudyjskich nie wyrosła na gruncie kultury wewnętrznej, dość zresztą hermetycznej i – jak to zostanie dalej udowodnione – zorientowanej ksobnie i zachowawczo. Ich biografie edukacyjne wyraźnie wskazują na występowanie okazji do kontaktu z kulturami spoza kraju pochodzenia. Świadomość emancypacyjna jest więc wynikiem transmisji kultury spoza granic królestwa, i to jej przypisać można inspirację artystek do swoistego buntu przez sztukę. Dokonania artystyczne kobiet saudyjskich są tym samym elementem komunikacji ze światem poza granicami królestwa oraz – być może niezamierzonym – efektem wcześniejszej komunikacji międzykulturowej. Przywołany zostanie przykład pierwszej saudyjskiej reżyserki i producentki filmowej Haify al-Mansour z jej głośnym filmem *Wadжда* z 2012 roku (w Polsce znanego jako *Dziewczynka w trampkach*) oraz jej wcześniejszymi produkcjami, takimi jak chociażby *Women Without Shadows* (*Kobiety bez cieni*) z 2005 roku, subtelnie, a jednak dosadnie obnażającymi sytuację kobiet w Arabii Saudyjskiej. W tekście przedstawione zostaną również sylwetki bardziej znanych przedstawicielek sztuk wizualnych. Należą do nich: Manal Al Dowayan, Huda Beydoun, Heba Abed, Hala Ali, Dana Awartani, Shadia i Raja Alem, Reem Al Faisal, Lulwah Al Homoud, Jowhara Al Saud,

<sup>2</sup> Obserwacja uczestnicząca przeprowadzona była w Taif i Jeddah od 5 lipca 2010 r. do 3 lipca 2012 r. w warunkach naturalnych, w sytuacjach dnia codziennego (por. K. Doktor, *O stosowności obserwacji uczestniczącej jako metody badań socjologicznych w przemyśle*, „Studia Socjologiczne” 1961, nr 2) zgodnie z paradygmatem interpretatywnym metody ugruntowanej (por. B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Pub. Co, Chicago 1967). Była jednym z narzędzi badań terenowych dotyczących przestrzeni kulturowej kobiet. Dane gromadzone były w dzienniku etnograficznym (B. Malinowski, *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia*, Eurgenics Publishing Company, New York 1929) z wykorzystaniem opisu gęstego (C. Geertz, *The interpretation of cultures: Selected essays*, Basic Books, New York 1973), wywiadów swobodnych i pogłębionych oraz analizy dyskursu prasy i mediów narodowych.

Noha Al-Sharif, Maha Mullah, Samiah Khashoggi oraz mniej znane, dopiero wschodzące artystki-buntowniczk. Emancypacyjny charakter saudyjskiej sztuki kobiecej można umieścić w nurcie krytycznej nauki społecznej Jürgena Habermasa, łączącej uczestnictwo w procesie krytyki z polityczną determinacją do działania w celu przezwyciężenia sprzeczności w racjonalności działania społecznego<sup>3</sup>. Polityczno-społeczny wymiar ich działalności artystycznej inspirowany jest przekazem kulturowym spoza granic królestwa, co zasługuje na podkreślenie w kontekście wymiany międzykulturowej.

### **Renesans sztuki kobiecej w Arabii Saudyjskiej**

Jak pisze Margaret Mead, „przedmiotem badań antropologa są zachowania ludzi żyjących razem wedle obyczaju, którego nauczyli się od swoich przodków, którzy dzielili wspólne wzory zachowań”<sup>4</sup>. Coraz mniej jest na świecie społeczeństw tradycyjnych, przez swoją zachowawczość i „inność” atrakcyjnych dla badań antropologicznych. Arabia Saudyjska jest krajem nadal jeszcze wysoce tradycjonalistycznym, głęboko religijnym i opierającym się zmianom obyczajowym. Wszzechobecna globalizacja gospodarki światowej i nowych technologii sprawia, że staje się krajem niezmiernie atrakcyjnym poznawczo, gdzie nowoczesność ściera się z historią i tradycją, a dynamika wymiany kulturowej między królestwem a światem zewnętrznym sprawia, iż stale można spodziewać się jakiejś zmiany społecznej, jakże interesującej dla socjologów, politologów i pedagogów.

Arabia Saudyjska jest krajem sunnickim, monarchią absolutną posługującą się prawem koranicznym. Obserwator spoza opisywanego kręgu kulturowego zauważa, że obyczaje i tradycja kulturowa nakładają na obywateli szereg restrykcji w życiu publicznym, objawiających się chociażby ścisłą segregacją płci, uniformizacją stroju czy podporządkowaniem rozkładu dnia rytuałom religijnym<sup>5</sup>. Przeważająca większość kobiet w miejscach publicznych nosi zasłonę zakrywającą twarz (*niqab*), wszystkie – czarną *abaję*

<sup>3</sup> Por. Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 134–161.

<sup>4</sup> M. Mead, *Mężczyźni i kobiety*, vis-a-vis Etiuda, Kraków 2013, s. 55.

<sup>5</sup> Por. Q.A. Ahmed, *W kraju niewidzialnych kobiet*, Wielka Litera, Warszawa 2012, s. 10–12, 47–50, 411–414.

i chustę zakrywającą włosy (*hijab*), natomiast większość mężczyzn – tradycyjną togę (*thawb*) i czerwono-białą chustę (*shemagh*). Na straży obyczajowości i poprawności stroju stoi policja religijna *mutawa*, która upomina i nawołuje do przestrzegania powyższych zasad. Z eurocentrycznego punktu widzenia kobiety poddane są szczególnie restrykcyjnym sankcjom, pozbawione – do tej pory jeszcze (maj 2014) – prawa głosowania, możliwości uprawiania sportu w szkole czy prowadzenia pojazdów mechanicznych oraz poruszania się bez zgody opiekuna prawnego – *mahrama*<sup>6</sup>. Praca kobiet poza domem jest rzadkością i spotyka się z krytyką. Idealna kobieta, zdaniem Saudyjczyków, powinna być cicha, skromna, niewyróżniająca się z tłumu, skupiona na tradycyjnych zajęciach kobiecych i na domu. Jej zachowanie i strój świadczą o pożądanej powszechnie pobożności, a co za tym idzie czystości, wierności i dobroci<sup>7</sup>. Miejsce kobiet w sferze publicznej jest wyraźnie zdefiniowane, a właściwie zredukowane do niewyróżniania się z tłumu. Medialność, sława, rozgłos w kontekście saudyjskim zarezerwowane są dla mężczyzn i niepożądane dla kobiet. Sukces artystyczny kobiet może być więc uznany w kręgu kultury saudyjskiej za zagrażający porządkowi społecznemu, dobremu imieniu rodziny i samej kobiety.

„Kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie obejmujące wiedzę, wierzenia, **sztukę**, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia zdobyte przez członka społeczeństwa”<sup>8</sup>. W myśl powyższej definicji Edwarda Taylora sztuka jest nieodłącznym składnikiem kultury. Współcześnie powszechnie znane są klasyczne dzieła cywilizacji arabskiej i nie sposób kwestionować jej ogromnego i wyrafinowanego wkładu w kulturę ogólnoswiatową<sup>9</sup>. Niemniej w momencie przejęcia władzy przez ascetycznych wahhabitów (ostatnie ćwierćwiecze XVIII w.) wiele cennych dzieł zostało zniszczonych, a taniec, muzyka i śpiew oraz przedstawianie istot żywych w malarstwie czy rzeźbie zostało zakazane, co na pewien

<sup>6</sup> M. Al-Rasheed, *Contesting the Saudi State. Islamic Voices from a New Generation*, Cambridge University Press, London 2007, s. 54–55.

<sup>7</sup> Por. A. Odrowąż-Coates, *Kobieta za zasłoną kodów kulturowych Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1 (47), s. 43–66.

<sup>8</sup> E.B. Taylor, *Cywilizacja pierwotna*, E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, PWN, Warszawa 2007, s. 82.

<sup>9</sup> Por. J. Danecki, *Arabowie*, PIW, Warszawa 2001; J. Danecki, *Kultura i sztuka islamu*, Elipsa, Warszawa 2003.

okres zahamowało twórczość w tych dziedzinach. Również współcześnie pod wpływem dominującej ideologii wahhabickiej na sztukę w Arabii Saudyjskiej nałożono znaczne restrykcje<sup>10</sup>, zubażając ją i przez pewien okres sprowadzając do podziemia. Niemniej w ciągu ostatnich dziesięciu lat można zauważyć renesans twórczości artystów saudyjskich, szczególnie kobiet. Ich działalność artystyczna łamie konwenanse na wielu polach.

Uprawianie sztuki w ramach zainteresowań przydomowych było powszechnie akceptowane jako zajęcie w ramach wolnego czasu kobiet z wyższych sfer<sup>11</sup>. Niemniej ich „wyjście” poza dom rodzinny i zaprezentowanie prac szerszej publiczności jest zjawiskiem nowym i nadal szeroko krytykowanym przez konserwatywne środowiska religijne. Co więcej, rozgłos był i przez wielu nadal jest widziany jako problematyczny dla honoru rodziny i klanu pochodzenia<sup>12</sup>. Artystki bowiem nie tylko prezentują swoje wytwory, lecz również pozwalają na fotografowanie swoich twarzy, a na wernisażach i wystawach łamią tabu dotyczące ścisłej segregacji płci oraz noszenia tradycyjnej zasłony. Treść ich prac przeciętnym obywatelom wydaje się równie kontrowersyjna. W ekspresji artystycznej kwestionują przyjęte paradygmaty dotyczące statusu i możliwości życiowych kobiet. Demaskują niesprawiedliwość niektórych praktyk kulturowych i krytycznie przedstawiają elementy mentalności narodowej nieprzystające do współczesnych realiów życia. Ich przesłanie jest jednak nade wszystko subtelne, dalekie od rewolucji, zorientowane na utrzymanie dziedzictwa kulturowego, pozostające w ramach obyczajowości muzułmańskiej, zakorzenione w głębokim szacunku dla tradycji historycznej i jej spuścizny. Swoimi przesłaniami artystki pokonują bariery języka, kultury, geografii, docierając poza granice własnego kraju. Ich kartą przetargową jest promocja Arabii Saudyjskiej na świecie, co rodzi swoisty dualizm dążeń, z jednej strony do zachowania pozytywnego wizerunku kraju, a z drugiej do zachowania niezmiennego porządku społecznego. Twórczynie krytykuje się za obnażanie wewnętrznych spraw i wystawianie ich na widok publiczny, z drugiej wspiera za promocję kultury i sztuki poza granicami kraju, ich popularność bowiem nawet w zagorzałych krytykach budzi swoistą dumę narodową.

<sup>10</sup> S. Marchand, *Arabia Saudyjska. Zagrożenie*, Dialog, Warszawa 2004.

<sup>11</sup> M.K. (Omar) Nydell, *Zrozumieć Arabów*, Studio Emka, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>12</sup> Por. R. Lacey, *Inside the Kingdom*, Arrow Books, London 2010, s. 47–54.

Działalność saudyjskich artystek jest pełna sprzeczności i paradoksów związanych z byciem kobietą, z zachowawczym charakterem saudyjskiego państwa, z tematyką prac i z dyfuzją kultur, której tak obawiają się konserwatywne siły religijne. Mieszkanki Arabii Saudyjskiej nieśmiało identyfikują się z krajowym i międzynarodowym sukcesem rodzimych artystek oraz z przesłaniem ich prac. Można zaiste pokusić się o porównanie mobilizacji kobiet z klasyczną myślą pedagogiki społecznej w Polsce dotyczącą mobilizacji uśpionych „sił społecznych”<sup>13</sup>, by posłużyć się terminem Heleny Radlińskiej. Głębia jej myśli przejawia się również w pytaniu powtarzanym przez wielu pedagogów społecznych: „Czy i jak wychowanie może ulepszać świat?”<sup>14</sup>. Zważywszy na zabiegi liderów religijnych o utrzymanie hermetyczności kultury saudyjskiej oraz o jej obronę przed wpływami zewnętrznymi poprzez edukację endemiczną<sup>15</sup> i religijne usankcjonowanie tradycji kulturowej, wymknięcie tej formie „kontroli dusz” – co będzie widać na przykładzie biografii edukacyjnych omawianych artystek – pobudza siły społeczne do działań zmierzających w kierunku polepszenia sytuacji kobiet w tym kraju. Jak pisze Alfred Louis Kroeber, jednostka lub grupa jednostek są niczym trybik w mechanizmie wzajemnej wymiany elementów kultury, w mechanizmie bodźca i twórczej reakcji<sup>16</sup>. Jeśli potraktuje się tę wypowiedź dosłownie, to bodźcem mogą być postępy w polityce równouprawnienia płci w społeczeństwach rozwiniętych, a twórczą reakcją – ekspresja poprzez sztukę wywołująca lawinę w szerszych kręgach odbiorców.

<sup>13</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

<sup>14</sup> W. Theiss, *Ryszard Wroczyński (1909–1987) i jego koncepcja pedagogiki społecznej*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 233.

<sup>15</sup> Por. A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 3 (45), s. 47–72.

<sup>16</sup> A.L. Kroeber, *Istota kultury*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka...*, dz. cyt., s. 285.



## Dyfuzja kultury, tradycja i odkrywanie świadomości feministycznej

Ralph Linton przypisuje dyfuzji kultury, czyli przenoszeniu i zapożyczeniu elementów innych kultur, rolę jednoznacznie pozytywną, upatrując w tym zjawisku narzędzia umożliwiającego i przyspieszającego ewolucję kultur poszczególnych społeczeństw i wzbogacającego ich treść<sup>17</sup>. Saudyjskie autorytety religijne są odmiennego zdania – od lat odrzucają reformy i krytykują postęp technologiczny, a także przenikanie wzorów kulturowych z innych społeczeństw. Saudyjskie artystki działają więc w przestrzeni najeżonej przeszkodami obyczajowymi. Zadanie pokonywania tych barier i ograniczeń za pomocą ekspresji artystycznej jest niezmiernie trudne. Niemniej ich sprzymierzeńcem staje się globalizacja i możliwości, jakie ze sobą niesie.

Globalizacja niesie ze sobą nieuchronną i ciągłą zmianę. Zmiana we współczesnym świecie jest *de facto* nieunikniona; obejmuje swym zasięgiem sztukę, naukę, religię, edukację, politykę, ekonomię, życie rodzinne, intymne, w zasadzie wszystkie aspekty ludzkiej egzystencji<sup>18</sup>. Tym bardziej fascynująca wydaje się niechęć do zmiany i zabiegi zachowawcze saudyjskich przywódców religijnych, które spowalniają tempo zmian, lecz nie są w stanie całkowicie ich zatrzymać. W celu rozwiania wątpliwości dotyczących pożytku płynącego ze zmian w tradycyjnej obyczajowości Arabii Saudyjskiej można przyjąć za Piotrem Sztompką, że każdy rodzaj zmiany o charakterze rozwojowym może być postrzegany jako korzystny ze względu na jakieś stanowisko aksjologiczne<sup>19</sup>. Z perspektywy krytycznej pedagogiki sztuki warto sięgnąć do poglądów Theodora Adorno, który w sztuce (a także w edukacji) widzi szansę na wyzwolenie od niesprawiedliwości, segregacji rasowej, klasowej i płciowej, żądając zmian i w zmianach wywołanych przez sztukę dopatrując się możliwości obalenia opresyjnych struktur społecznych<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> R. Linton, *Dyfuzja*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka...*, dz. cyt., s. 338–339.

<sup>18</sup> Por. P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005, s. 3.

<sup>19</sup> P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, ISP PAN, Warszawa 2000, s. 27.

<sup>20</sup> Por. D. Kellner, *Critical Theory, Marxism, and Modernity*, Polity Press, Cambridge 1989.

Sztuka podobnie jak technika jest jednym ze środków pośredniczących między człowiekiem a wszechświatem i określających jego zachowanie wobec tego, co człowieka otacza<sup>21</sup>. Jest ona uwarunkowana rozwojem materialnym, technicznym, filozoficznym i dostosowuje się do panujących *condiciones sine quibus non*. Można to zauważyć szczególnie wyraźnie w twórczości Saudyjek, które nastawione są na pokazanie piękna tradycji i historii swojego kraju, podkreślają schedę religijną i wyjątkowość obyczajową, urzekają przekazem celowo orientalistycznym<sup>22</sup>, przykuwającym uwagę kulturowego laika. Ich twórczość nie zostałaby spopularyzowana, gdyby nie istniały nowe media, możliwości podróży czy konieczny w promocji dzieł międzynarodowy kapitał społeczny. Sukces ich twórczości jest więc w znacznym stopniu zależny od postępu technologicznego i osiągnięć cywilizacyjnych poza krajem pochodzenia. Kontakt z kulturami zewnętrznymi zachodzi dzięki możliwościom rodziny pochodzenia, która z racji swojej biografii edukacyjnej dysponuje zapożyczoną z zewnątrz refleksją emancypacyjną, skłaniającą do inwestycji w dzieci bez względu na ich płeć<sup>23</sup>.

Saudyjskie artystki nie identyfikują się bezpośrednio z zachodnim dyskursem feministycznym, ale szukają autentycznej islamskiej alternatywy dla niego. Jest to charakterystyczne dla reformaterek islamskich (*islahiyyat*), które inicjując zmiany społeczne, nie odrzucają religijnych fundamentów swojej kultury<sup>24</sup>. Paradoksalnie, wbrew deklaracjom odseparowania się od zachodniej myśli emancypacyjnej, ich świadomość feministyczna pochodzi właśnie z tradycji zachodniej, z którą zetknęły się, studiując za granicą. Niektóre artystki saudyjskie wbrew dominującej tendencji otwarcie deklarują swoje nastawienie feministyczne. Takim przykładem jest Hala Ali, która podczas wystawy w Istambule (2010) zatytułowanej „The Girl’s Room” przyznała w wywiadzie dla „New York Timesa”, że tekst wykorzystany przez nią na jednej ze ścian ma ton ostentacyjnie feministyczny („an overtly feminist tone”) i że tworzy coś na miarę manifestu feministycznego, który można

<sup>21</sup> Por. L.A. White, *Rozwój kultury*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka...*, dz. cyt., s. 645.

<sup>22</sup> O orientalizmie jako postawie kognitywnej pisze L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.

<sup>23</sup> Por. A. Odrowąż-Coates, J. Stańczak, *Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 3 (49), s. 77–96.

<sup>24</sup> Por. M. Al-Rasheed, *Contesting the Saudi State*, dz. cyt., s. 237–252.

odczytać – na tle przekazów świata męskiej dominacji – dopiero po zmianie oświetlenia, gdyż w normalnym świetle jest niewidoczny dla oka<sup>25</sup>.

W Dżudda leżącym w najbardziej liberalnej prowincji królestwa, pomimo braku państwowych galerii sztuki współczesnej, powstaje wiele wystaw i galerii sztuki komercyjnych. Powstają też stowarzyszenia artystek, jak chociażby „Saudiaat”<sup>26</sup>, które od 2005 roku zrzesza kobiety-twórców i organizuje regularne pokazy sztuki współczesnej w kraju i poza jego granicami.

Jedną ze znanych na świecie artystek wizualnych jest Manal Al Dowayan. Jej prace fotograficzne najbardziej bezpośrednio ujmują zagadnienie przestrzeni kulturowej kobiet. Przemawiają zderzeniem tradycji z losem indywidualnym i z zagadnieniem bycia kobietą w Arabii Saudyjskiej. Serie fotografii mają też sugestywne tytuły: *Blinded by tradition* (oślepiena przez tradycję) – z wizerunkiem kobiety zakrywającej sobie oczy dłońmi pięknie udekorowanymi henną, *The choice* (wybór) – przedstawiająca kobietę fizycznie zablokowaną przez kierownicę; seria fotografii *I am* (jestem) – przedstawiająca kobiety w pięknych tradycyjnych ozdobach, nakryciach głowy i twarzy reprezentujące zawód lekarza, architekta, reżysera, nurka; *Look beyond the veil* (spojrzenie zza zasłony) – przedstawiające wizerunek pięknej smutnej kobiety za siateczką. Artystka często używa symboli narodowych, religijnych, konfrontując nowoczesność i tradycję w postaci, na przykład, tradycyjnej biżuterii beduińskiej, jak to widać chociażby w przekazie pt. *I am a Saudi Citizen* (jestem obywatelką saudyjską). Autorka prac podkreśla, że biżuteria jest piękna i tradycja jest piękna, ale narzucona w złym miejscu staje się dziwna, nieodpowiednia i może wywołać negatywną reakcję<sup>27</sup>. Al Dowayan studiowała w Dubaju, Bahrainie i Londynie, co jest odzwierciedlone w jej wyostrzonym krytycznie spojrzeniu na sytuację kobiet w królestwie<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> S. Fowler, *Women of Saudi Arabia...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> H. Merchand, *Khashoggi, the woman behind Saudiaat*, „Saudi Gazette”, 21 maja 2012; <http://www.saudigazette.com.sa/index.cfm?method=home.regcon&contentid=20120421122339> (dostęp: 29.04.2014).

<sup>27</sup> Por. „The jewelry is beautiful, and tradition is beautiful, but when it’s imposed in the wrong place, it becomes strange and awkward and might cause a negative reaction”. S. Fowler, *Women of Saudi Arabia...*, dz. cyt.

<sup>28</sup> Al Dowayan w wywiadzie dla „New York Times” powiedziała m.in. „Movement, is a very big issue for Saudi women (...) I explore the idea of driving because women are not allowed to drive in Saudi. Other images address women’s sports in schools, which are not allowed. This is not

Pierwszą saudyjską reżyserką jest Haifa al-Mansour, która studiowała w Egipcie i Australii, dużo czasu spędziła też w Szwajcarii i Stanach Zjednoczonych. Haifa al-Mansour nie tylko zrealizowała swoje marzenie zostania reżyserką filmową, ale również jej film *Wadjda* został nominowany do Oscara i zyskał wiele międzynarodowych wyróżnień. Do jej największych dotychczasowych osiągnięć należy nakręcenie filmu na terenie Arabii Saudyjskiej, co więcej, z wykorzystaniem aktorek saudyjskich i przedstawiającego socjalizację i los kobiet w królestwie.

Znaczna liczba artystek z Arabii Saudyjskiej należy do The Edge of Arabia, organizacji artystycznej stworzonej w Londynie. Organizacja ta promuje ich prace na arenie międzynarodowej i wspiera rozwój oraz możliwości edukacyjne aspirujących twórczyń. Na jej stronie można znaleźć przykładowe dzieła artystek oraz noty biograficzne<sup>29</sup>. Młodzianka rzeźbiarka Noha Al-Sharif, mieszkająca obecnie w Londynie, tworzy między innymi postaci modlących się kobiet w czarnych zasłonach – tradycyjnych czarnych okryciach (np. praca *Humbly and Devout* – skromnie i z poświęceniem). Wzięła udział w projekcie Edge of Arabia i licznych wystawach międzynarodowych. Huda Beydoun, najmłodsza artystka projektu Edge of Arabia i mistrzyni kolażu fotograficznego, pochodzi z Dżudda. Kontakt z kulturą zachodnią miała podczas podróży rodzinnych oraz w prywatnych szkołach w królestwie. Najbardziej znane jej prace przedstawiają disnejowską myszkę Miki z pustym miejscem na twarz, w arabskiej todze w czerwone kropki na tle półek w sklepie z zabawkami. Heba Abed przedstawia martwy punkt, ukazując zawilości różnic w językach i niemożność znalezienia odpowiedników niektórych słów i wyrażeń. Można je dostrzec chociażby w dziele graficznym *Lost in transliteration* (zagubieni w transliteracji). Hala Ali, studiująca w Wielkiej Brytanii, w swoich obrazach pokazuje niewidzialność kobiet, militaryzację kultury saudyjskiej oraz dogmaty społeczne. Na przykład na jednej z prac – *Approximate feast* (orientacyjna uczta) – czterech mężczyzn spożywa wspólnie posiłek na pustyni – w przekazie nie ma kobiet – przy czym świa-

---

something I am bringing up for the first time: this is a dialogue that exists within the community, in the media, in the elite class, in the lower class. But I portray the contemporary scene within the general discussion in Saudi Arabia (...) There's this whole dialogue about whether the rules are based on religion or tradition (...) It's a thin line that's hard to find". Tamże.

<sup>29</sup> Edge of Arabia; <http://edgeofarabia.com/> (dostęp: 02.05.2014).

tło reflektora w tle sprawia, że uczta jest zainscenizowana na pokaz. Dana Awartani, absolwentka wyższych szkół londyńskich, wykorzystuje techniki historyczne, światło i geometrię w celu ukazania walki kobiet o przetrwanie we współczesnym świecie oraz związku między naturą a geometrią. Jej dzieło *Illumination* (iluminacja) wykorzystuje tradycyjne mozaiki na planie okręgu w celu ukazania piękna tradycji w kontraście z nowoczesną galerią sztuki współczesnej, w której jest wystawiane. Członkiniami Edge of Arabia jest jeszcze wiele innych artystek o podobnych przesłaniach i biografiach edukacyjnych, ujawniających bezpośredni kontakt z kulturą zewnętrzną.

Inną organizacją zraszającą artystki saudyjskie jest Alaam Artspace, pierwsza komercyjna galeria sztuki współczesnej w Rijadzie. Jedną z artystek, które tam wystawiają, jest Sarah Abu Abdallah, która studiowała w Zjednoczonych Emiratach Arabskich, a po powrocie, jak mówi, odczuwa większe niezadowolenie z ograniczeń nałożonych na kobiety w królestwie. Pod wpływem tych emocji w wieku 22 lat stworzyła *Saudi Automobile* (saudyjski pojazd mechaniczny) – obraz różowego rozbitego samochodu, który ma symbolizować kobietę. Jest to kobieta „pobita” przez system, której ciało (reprezentowane przez różowy samochód) doświadczyło „obrażeń” fizycznych i emocjonalnych. Dzieło to jednocześnie pokazuje paradoks tego, że kobieta nie ma władzy nad własnym życiem i podobnie jak samochód jest wyłącznie „własnością” mężczyzn<sup>30</sup>. Kolejna twórczyni, Maha Malluh, na wystawie zatytułowanej *Tradition and Modernity* (tradycja i nowoczesność) zderza cienie malowanych henną dłoni (beduińska tradycja upiększania rąk i paznokci panny młodej tatuażami z henny) i gumowych rękawic kuchennych. Jowhara AlSaud wydrapuje twarze kobiet z negatywów fotograficznych w celu ukazania ich niewidzialności<sup>31</sup>. Noura Bouzo, redaktorka jedyne go kolorowego pisma dla kobiet w królestwie, prowokuje zdjęciami kubełków z popcornem w pustych salach kinowych (w Arabii Saudyjskiej nie ma teatrów, kin ani oper, bo zostały uznane za miejsca prowadzące do zgorzenia i upadku moralności).

---

<sup>30</sup> C. Milner, *Saudi's fearless female artists*, „Telegraph”, 26 września 2012; <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/art-features/9518121/Saudis-fearless-female-artists.html> (dostęp: 01.05.2014).

<sup>31</sup> Tamże.

Niektórzy odwołują się do przekazu artystycznego kobiet saudyjskich jako do formy „miękkiej siły” oddziaływania. Być może myśl ta zrodziła się pod wpływem tytułu ekspozycji w galerii Alaan Artspace – *Soft power*. Niemniej już sama obecność artystek w mediach, w przestrzeni publicznej całkowicie zdominowanej przez mężczyzn, jest ogromnym osiągnięciem emancypującym kobiety, nadającym im sprawczość i głos.

Ciekawym przypadkiem artystycznego nonkonformizmu młodych kobiet jest działalność Sary Mohanna Al-Abdali, która od kilku lat pokrywa ściany budynków w Dżudda swoimi graffiti<sup>32</sup>. Jej początkowa aktywność artystyczna i kontestacyjna skierowana była na zwrócenie na siebie uwagi publicznej, używając metody zaskoczenia i szoku. Artystka skupiała się na odrysowywaniu wizerunku Mekki zniekształconej wysokimi, nowoczesnymi budynkami, które przesłaniają najświętsze miejsce Islamu. Kolejna seria malunków dotyczy już odmiennej kwestii – dehumanizacji kobiety poprzez instytucję wielożeństwa. W serii zatytułowanej *Four wives* (cztery żony) artystka piętnuje instytucję aranżowanych małżeństw, niedoceniaania umysłu i duszy kobiet, skupiania się na ich stronie biologicznej i fizycznej. W graffiti obrazującym kobietę w abaji stojącą na dnie studni sprzeciwia się ograniczeniom nałożonym na mieszkanki królestwa.

W licznych wywiadach Al Dowayan wspomina, jak na pierwszych wystawach dziesięć lat temu nie wolno jej było zostać we własnej galerii czy na własnej wystawie, jeśli wchodził do niej mężczyźni<sup>33</sup>. Ta sytuacja uległa zmianie i być może jest rezultatem oddziaływania sztuki kobiecej w sferze publicznej i stopniowego osvajania społeczeństwa z obecnością w niej kobiet.

Analiza pochodzenia klasowego omawianych artystek pozwala zauważyć, że wszystkie wywodzą się z wyższych warstw społecznych, co najmniej z zaможных klas średnich, z rodzin inteligenckich, o znacznym kapitale ekonomicznym i społecznym. Pośród nich wyróżniają się członkinie rodziny królewskiej. Sztuka kobieca w Arabii Saudyjskiej jest więc zdominowana przez elity polityczne, gospodarcze i intelektualne kraju. Niemniej przesłanie z niej płynące dotyka wszystkich warstw społecznych, a uprzywilejowana pozycja twórczyń pomaga przezwyciężać opór radykałów i sprzyja propagowaniu

---

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże.

perspektywy kobiecej w społeczeństwie rządzącym się zasadami i wartościami stworzonymi, jak się wydaje, przez mężczyzn i dla mężczyzn. Życie rodziny królewskiej nie jest podporządkowane tym samym zasadom co życie przeciętnych obywateli – mają oni specjalny status, niepodlegający otwartej krytyce opinii publicznej<sup>34</sup>. Większa swoboda kobiet pochodzących z rodziny królewskiej pomaga im zaistnieć na arenie międzynarodowej i w mediach lokalnych, dotrzeć do szerokich mas odbiorców.

Z pedagogicznego punktu widzenia sztuka uczy, uwrażliwia, przemawia do odbiorcy, odkrywa to, co ukryte, obala kulturowe tabu, obnaża niedoskonałości, a w abstrakcyjnej poniekąd przestrzeni skłania do refleksji i pozwala na zadawanie niewygodnych pytań. Krytyka praktyk kulturowych na polu sztuki jest łatwiej tolerowana, gdyż odbywa się na poziomie abstrakcji, fikcji artystycznej oderwanej od rzeczywistości. To przecież „tylko obraz”, „tylko zdjęcie”, „tylko rzeźba”, film. Jako martwy artefakt sam nie obali panującego porządku. Niemniej to właśnie ta nieożywiona sztuka inspiruje odbiorców do myślenia, a poprzez niedopowiedzenie domaga się zmiany i prowokuje. Sztuka może stać się narzędziem propagandy (socrealizm) i załącznikiem rewolucji (Joseph Beuys – koncepcja rewolucji świadomości przez sztukę<sup>35</sup>). Nie są to jednak koncepcje postmodernistyczne. Już w 1825 roku Olinde Rodrigues<sup>36</sup>, zwolennik saintsimonizmu, nawoływał artystów do komunikowania spraw społecznych przez praktykę artystyczną, wyznaczając twórcy rolę komentatora zjawisk politycznych. Jeśli przyjąć za Ludwigiem Wittgensteinem, że obraz jest faktem, można lepiej uświadomić sobie jego siłę<sup>37</sup>.

Do emancypacyjnych zadań sztuki należy demaskowanie napięć i wieloaspektowych inkongruencji, jakie istnieją pomiędzy hermetycznością rzeczywistości kulturowej a światem poza granicami królestwa. Saudyjskie artystki w subtelny sposób obnażają przejawy opresji ideologicznej w kulturze

<sup>34</sup> M. Al Rasheed, *Circles of Power: Royals and Society in Saudi Arabia*, w: P. Aarts, G. Nonneman (red.), *Saudi Arabia in the Balance. Political Economy, Society, Foreign Affairs*, Cambridge University Press, London 2006, s. 196.

<sup>35</sup> J. Kaczmarek, *Joseph Beuys: Od sztuki do społecznej utopii*, UAM, Poznań 2001.

<sup>36</sup> O. Rodrigues, *L'artiste, le savant et l'industriel*, w: M. Calinescu: *The Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Duke University Press, Durham 1987, s. 103.

<sup>37</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa 1970.

dominującej<sup>38</sup>. Jest to efekt pobudzenia świadomości emancypacyjnej w twórczyniach współczesnej sztuki saudyjskiej, wpisujący ich aktywność artystyczną w nurt działań pedagogiki emancypacyjnej, która skierowana jest na proces rozpoznawania ograniczeń i źródeł zniewolenia, co w efekcie prowadzi do wyswobodzenia uświadomionego podmiotu<sup>39</sup> (w tym przypadku kobiet).

Przestrzeń kobieca uchwycona i dyskutowana poprzez dzieła sztuki jest w ujęciu Henriego Lefebvre'a reprezentacją miejsca życia poprzez obrazy i symbole z nim związane<sup>40</sup>. Przekaz wizualny, symboliczny, przemawia bez słów, pozwalając dostrzec coś, co wcześniej było niezauważane<sup>41</sup>. Subtelny, celowy dobór odpowiednich elementów kulturowych wpływa na zmianę wymowy obrazu, rzeźby czy dzieła fotograficznego z ilustracyjnego na krytyczny. Dzieło ożywa w świadomości odbiorcy, pozwala mu dostrzec nowe znaczenie znanego fragmentu rzeczywistości społecznej. Roland Barthes zauważa, że znaczenie znaku nie jest narzucone przez autora, ale jest procesem, który przebiega w relacji z innymi znakami, świadcząc o relatywnym charakterze odbieranego symbolu<sup>42</sup>. Jeśli przyjmie się to założenie w celu interpretowania przekazu płynącego z dzieł sztuki, umożliwi ono zarówno dosłowny odbiór dzieł, jak i ich odbiór symboliczny, pozwoli na indywidualizację interpretacji. Ta wielopoziomowość odczytywania sztuki powiększa pole swobodnej ekspresji, wychodząc poza ramy wszechobecnej cenzury<sup>43</sup>.

Zdaniem Mathew Gordona kultura nie jest czymś naturalnie danym człowiekowi, wrodzonym, niepoddającym się żadnej negocjacji. Samoczynnie nie wiąże też ludzi we wspólnotę. Trendy globalizacyjne wprowadziły „do obiegu” różne elementy odległych sobie kultur, z których człowiek

<sup>38</sup> Por. myśl M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 54.

<sup>39</sup> Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 40–84.

<sup>40</sup> Por. „space as directly lived through its associated images and symbols” w: H. Lefebvre, *The Production of Space*, Blackwell, Oxford 1991, s. 39.

<sup>41</sup> „At present, people see fogs, not because there are fogs, but because poets and painters have taught them the mysterious loveliness of such effects. There may have been fogs for centuries (...) But no one saw them, and so we do not know anything about them. They did not exist till art had invented them”, O. Wilde, *The Decay of Lying, The Collected Works of Oscar Wilde*, Wordsworth Editions, Ware 1997, s. 793.

<sup>42</sup> Por. R. Barthes, *Literatura i znaczenie*, w: tegoż, *Mit i znak*, Warszawa 1970, s. 292.

<sup>43</sup> Instytucje religijne skrupulatnie monitorują i cenzurują przekaz w mediach, prasie, Internecie, miejskiej przestrzeni publicznej (obserwacje własne autorki).



wybiera, jak w supermarkecie to, co mu najbardziej odpowiada. W pewnym sensie koncepcja Gordona jest ilustracją transmisji kultury między różnymi grupami etnicznymi, a saudyjskie twórczynie sztuki współczesnej – poprzez dobór tych elementów kultury zewnętrznej, które są im potrzebne do osiągnięcia zamierzonych celów emancypacyjnych – są egzemplifikacją jego teorii<sup>44</sup>.

## Zakończenie

W Królestwie Arabii Saudyjskiej można zauważyć powolne zmiany w dostępie kobiet do poszczególnych obszarów przestrzeni publicznej uznawanych dotychczas za męskie. W 2013 roku król Abdullah dopuścił 30 kobiet do obrad w najwyższym ciele doradczym, *shura*, i zapowiada udział kobiet w wyborach 2015. Nie można wykluczyć, że częściowo jest to efekt działań artystycznych Saudyjek, jak również kampanii przeciw przemocy domowej<sup>45</sup>. Zważywszy na silne lobby religijne, wspierane przez głęboko zakorzenione praktyki kulturowe, potępiające publiczne prezentowanie sztuki, utrwalanie obrazu człowieka czy w ogóle istot żywych oraz dążące do utrwalenia istniejącego *status quo*, artystki saudyjskie wykazują niemałą odwagę, tworząc sztukę, wystawiając ją na widok publiczny i firmując ją własną osobą, imieniem i nazwiskiem. Swoimi działaniami płyną pod prąd, wbrew tradycji kulturowej i autorytetom religijnym w swoim kraju. Dokonania artystyczne Saudyjek można uznać za świadectwo „wyłomu” w tradycjonalistycznym systemie społecznym i wkład w walkę o stopniowe „wyzwolenie” kobiet z kajdan kultury w patriarchalnej strukturze tego kraju. Zmagania te przemawiają do odbiorców zarówno z treści wielu dzieł, jak również z samego faktu, że kobiety ośmielają się być publicznie zauważane i łamać ogólnie uznane konwenanse czy normy dotyczące stroju i ich miejsca w społeczeństwie. Ich działalność artystyczną można uznać za przejaw uniwersalności dążenia człowieka do wyzwolenia od ograniczeń usankcjonowanych kulturowo bez konieczności wyrzekania się własnych korzeni historycznych czy religijnych. Ich twórczość ma na celu stopniową zmianę

<sup>44</sup> M. Gordon, *Supermarket kultury*, PWN, Warszawa 2005.

<sup>45</sup> *Saudi Arabia outlaws domestic violence*, „Al Jazeera”, 30 sierpnia 2013; <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2013/08/20138290272119559.html>.

systemu poprzez propagowanie emancypacyjnego rodzaju świadomości – bez względu na deklaracje – jednoznacznie feministycznej, inspirowanej bez wątpienia kulturą zachodnią.

## Bibliografia

- Ahmed Q.A., *W kraju niewidzialnych kobiet*, Wielka Litera, Warszawa 2012.
- Al-Rasheed M., *Circles of Power: Royals and Society in Saudi Arabia*, w: P. Aarts, E. Nonneman (red.), *Saudi Arabia in the Balance. Political Economy, Society, Foreign Affairs*, New York University Press, London 2006.
- Al-Rasheed M., *Contesting the Saudi State. Islamic Voices from a New Generation*, Cambridge University Press, London 2007.
- Barthes R., *Mit i znak*, Warszawa 1970.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Danecki J., *Arabowie*, PiW, Warszawa 2001.
- Danecki J., *Kultura i sztuka islamu*, Elipsa, Warszawa 2003.
- Doktor K., *O stosowalności obserwacji uczestniczącej jako metody badań socjologicznych w przemyśle*, „Studia Socjologiczne” 1961, nr 2.
- Gandhi L., *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Geertz C., *The interpretation of cultures: Selected essays*, Basic Books, New York 1973.
- Glaser B.G., Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Pub. Co, Chicago 1967.
- Gordon M., *Supermarket kultury*, PWN, Warszawa 2005.
- Kaczmarek J., Beuys J., *Od sztuki do społecznej utopii*, UAM, Poznań 2001.
- Kellner D., *Critical Theory, Marxism, and Modernity*, Polity Press, Cambridge 1989.
- Kroeber A.L., *Istota kultury*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, PWN, Warszawa 2007.

- Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, Wydawnictwo UMK, cz. 3, Toruń 1993.
- Lacey R., *Inside the Kingdom*, Arrow Books, London 2010.
- Lefebvre H., *The Production of Space*, Blackwell, Oxford 1991.
- Linton R., *Dyfuzja*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, PWN, Warszawa 2007.
- Malinowski B., *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia*, Eurgenicis Publishing Company, New York 1929.
- Marchand S., *Arabia Saudyjska. Zagrożenie*, Dialog, Warszawa 2004.
- Mead M., *Mężczyźni i kobiety, vis-a-vis Etiuda*, Kraków 2013.
- Milner C., *Saudi's fearless female artists*, „Telegraph”, 26 września 2012.
- Nydell M.K. (Omar), *Zrozumieć Arabów*, Studio Emka, Warszawa 2001.
- Odrowąż-Coates A., *Kobieta za zasłoną kodów kulturowych Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1 (47).
- Odrowąż-Coates A., *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna” 2012 nr 3 (45).
- Odrowąż-Coates A., Stańczak J., *Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 3 (49).
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
- Rodrigues O., *L'artiste, le savant et l'industriel*, w: M. Calinescu, *The Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Duke University Press, Durham 1987.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, ISP PAN, Warszawa 2000.
- Taylor E.B., *Cywilizacja pierwotna*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, PWN, Warszawa 2007.
- Theiss W., *Ryszard Wroczyński (1909–1987) i jego koncepcja pedagogiki społecznej*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- White L.A., *Rozwój kultury*, w: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper, *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, PWN, Warszawa 2007.
- Wilde O., *The Decay of Lying, The Collected Works of Oscar Wilde*, Wordsworth Editions, Ware 1997.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa 1970.

### **Źródła internetowe**

*Blog Suzzie of Arabia*, 7 października 2010; <http://susiesbigadventure.blogspot.com/2010/10/update-at-long-last-widow-leaves-saudi.html>

*Edge of Arabia*; <http://edgeofarabia.com/>

Fowler S., *Women of Saudi Arabia Emerge on the Bosphorus*, „New York Times”, 24 listopada 2010; [http://www.nytimes.com/2010/11/25/arts/25iht-M25CART.html?page&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/11/25/arts/25iht-M25CART.html?page&_r=0)

<http://www.telegraph.co.uk/culture/art/art-features/9518121/Saudis-fearless-female-artists.html>Merchand H., *Khashoggi, the woman behind Saudiaat*, „Saudi Gazette” 21 maja 2012; <http://www.saudigazette.com.sa/index.cfm?method=home.regcon&contentid=20120421122339>

*Saudi Arabia outlaws domestic violence*, „Al Jazeera”, 30 sierpnia 2013; <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2013/08/20138290272119559.html>

## **Noty o autorach**

**Natalia Anzulewicz** – magister, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**Beata Boćwińska-Kiluk** – doktor, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Ewa Dąbrowa** – doktor, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

**Katarzyna Dąbrowska** – magister, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

**Anna Gagat-Matuła** – magister, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Paweł Garbuzik** – magister, Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego w Kielcach

**Barbara Grabowska** – doktor habilitowany, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

**Karolina Kania** – licencjat, Etnologia i antropologia społeczna, École des Hautes Études en Sciences Sociales w Paryżu

**Łukasz Kwadrans** – doktor, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

**Elżbieta Kwiatkowska** – doktor, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Barbara Miszkiel** – magister, Sejneńskie Towarzystwo Opieki nad Zabytkami

**Jolanta Muszyńska** – doktor, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Stanisława Nazaruk** – doktor, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

**Jerzy Nikitorowicz** – profesor zwyczajny doktor habilitowany, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Anna Odrowąż-Coates** – doktor, Zakład Pedagogiki Społecznej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Irena Parfieniuk** – doktor, Zakład Psychologii Społecznej i Rozwoju Człowieka, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Joanna Sacharczuk** – magister, Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Olga Smalej** – magister, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Mirosław Sobecki** – doktor habilitowany (prof. UwB), Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Emilia Wołyniec** – magister, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

**Emilia Żytkiewicz-Płońska** – magister, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku