

Uniwersytet w Białymstoku

# POGRANICZE

Studia Społeczne

Tom XXV

**Strategie edukacyjne w kontekście  
społeczeństwa pluralistycznego**

pod redakcją  
Doroty Misiejuk, Jerzego Nikitorowicza i Andrzeja Sadowskiego

Białystok 2015

### **Rada Programowa**

Grzegorz Babiński (UJ), Andrzej Sakson (UAM), Marian Malikowski (URz),  
Zbigniew Kurcz (UWr.), Leszek Gołdyka (USz.), Jerzy Nikitorowicz (UwB),  
Włodzimierz Pawluczuk (UwB), Andrzej Sadowski (UwB), Kazimierz Krzysztofek (WSPS),  
Sergiej Trojan (Dyplomatycazna Akademia Ukrainy, Kijów), Larisa Titarenko  
(Akademia Nauk, Republika Białoruś), Basia Nikiforowa (Instytut Kultury, Wilno),  
Anna Śliz (UO), Dariusz Wojakowski (AGH), Małgorzata Bieńkowska (UwB),  
Katarzyna Sztop-Rutkowska (UwB).

### **Zespół Redakcyjny**

Andrzej Sadowski – redaktor naczelny  
Małgorzata Bieńkowska  
Katarzyna Sztop-Rutkowska  
Urszula Abłażewicz-Górnicka  
Maja Biernacka  
Katarzyna Niziołek, Małgorzata Skowrońska – sekretarze redakcji  
Jan Poleszczuk – redaktor statystyczny

### **Zespół Recenzentów**

Leszek Korporowicz (UJ), Marek Melnyk (UWM), Barbara Grabowska (UŚ),  
Alina Szczurek (UŚ), Mirosław Sobecki (UwB), Marta Urlińska (UMK)

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2015

ISSN 1230-2392

Redakcja: Janina Demianowicz  
Redakcja techniczna i skład: Bartosz Kozłowski  
Korekta: Zespół

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
15–097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14  
tel. (085) 745 7120, e-mail: [ac-dw@uwb.edu.pl](mailto:ac-dw@uwb.edu.pl)  
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Quick-Druk, s.c. Łódź

## SPIS TREŚCI

|       |   |
|-------|---|
| Wstęp | 7 |
|-------|---|

### I.

#### OD PLURALIZMU W KIERUNKU WIELOKULTUROWOŚCI

|  |    |
|--|----|
| <i>Tadeusz Lewowicki</i><br>Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej                                    | 13 |
| <i>Jerzy Nikitorowicz</i><br>Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? | 25 |
| <i>Andrzej Sadowski</i><br>Czy Europa pluralistyczna stanie się społeczeństwem (-ami) wielokulturowym (-ymi)?                        | 41 |
| <i>Agata Cudowska</i><br>Otwartość na Innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej                       | 63 |

### II.

#### WIELOKULTUROWOŚĆ A RELACJE SPOŁECZNE

|   |     |
|---|-----|
| <i>Brunon Bartz</i><br>Realia europejskiej polityki graniczo- migracyjnej.<br>Kultura przyjmowania i inkluzji migrantów                           | 79  |
| <i>Andrzej Bałandynowicz</i><br>Międzykulturowy dialog polsko – żydowski w kontekście kształtowania tożsamości kulturowej, społecznej i narodowej | 101 |
| <i>Halina Rusek</i><br>Wielokulturowość z konfliktem w tle – Ślężacy: naród? Narodowość? Grupa etniczna?  | 121 |

*Andrei Harbatski*  
Tożsamość religijna a bezpieczeństwo konfesyjne: współczesne  
wyzwania (na przykładzie Republiki Białoruś) 135

*Mariusz Korczyński*  
Dystans społeczny emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii wobec  
„obcych” a ich poziom wykształcenia 151

*Marek Butrym, Maria Popiela*  
Specyfika opinii o Romach – dialog czy dystanse 175

### III.

#### **METODOLOGICZNE KONTEKSTY BADAŃ I DZIAŁAŃ PEDAGOGICZNYCH W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI**

*Dariusz Kubinowski*  
Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad  
wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej 197

*Dorota Misiejuk*  
Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa  
artefaktu kulturowego 209

*Justyna Pilarska*  
Perspektywa indygeniczna w badaniach środowisk zróżnicowanych  
kulturowo – ku metodologicznej wrażliwości kulturowej 221

*Daniel Wiśniewski*  
Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy  
zanikanie tożsamości 235

*Tatiana Kryukova, Maria Saporovskaya*  
Совладание в российских семьях: индивидуальные и групповые  
тенденции 245

## TABLE OF CONTENTS

|              |   |
|--------------|---|
| Introduction | 7 |
|--------------|---|

### I.

#### OD PLURALIZMU W KIERUNKU WIELOKULTUROWOŚCI

*Tadeusz Lewowicki*

|   |    |
|---|----|
| Multiculturalism, globalisation and the strategies of intercultural education | 13 |
|---|----|

*Jerzy Nikitorowicz*

|   |    |
|---|----|
| Towards which intercultural education strategies in the context of contemporary problems of multiculturalism? | 25 |
|---|----|

*Andrzej Sadowski*

|  |    |
|--|----|
| Will pluralistic Europe become a multicultural (s) society(s)? | 41 |
|--|----|

*Agata Cudowska*

|  |    |
|--|----|
| Openness Toward Other. Innovative Life Orientation in the Project of Intercultural Education | 63 |
|--|----|

### II.

#### WIELOKULTUROWOŚĆ A RELACJE SPOŁECZNE

*Brunon Bartz*

|  |    |
|--|----|
| The situation of European immigration policy (the culture of acceptance and inclusion of immigrants in EU) | 79 |
|--|----|

*Andrzej Bałandynowicz*

|   |     |
|---|-----|
| Intercultural Polish-Jewish dialogue in the context of shaping cultural identity, social and national | 101 |
|---|-----|

*Halina Rusek*

|   |     |
|---|-----|
| Multiculturalism on the background of a conflict – the Silesians: a nation? A nationality? An ethnic group? | 121 |
|---|-----|

*Andrei Harbatski*  
Religious Identity and Confessional Security: Modern Challenges  
(The Republic of Belarus) 135

*Mariusz Korczyński*  
Social distance of Polish emigrants  
in Great Britain towards “strangers” a level of education 151

*Marek Butrym, Maria Popiela*  
The specificity of the opinion of the Romani – dialogue or distances 175

### III.

#### **METODOLOGICZNE KONTEKSTY BADAŃ I DZIAŁAŃ PEDAGOGICZNYCH W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI**

*Dariusz Kubinowski*  
Postcolonial indigenous paradigm of social research  
on multiculturalitinyin pedagogical perspective 197

*Dorota Misiejuk*  
Strategy of Tranculturality In Education. Perspective of Cultural Artefact 209

*Justyna Pilarska*  
Indigenous perspective in researching culturally diverse communities  
– towards methodological cultural sensitivity 221

*Daniel Wiśniewski*  
Communication in Multicultural Society: Strenthening or  
Desapearing Identity 235

*Tatiana Kryukova, Maria Saporovskaya*  
Coping in Russian Families: Individual and Group Tendencies 245

## WSTĘP

Aleksy de Tocqueville w swojej rozprawie o demokracji zadeklarował:

Nigdy nie zgodzę się, że społeczeństwo powstaje wyłącznie na zasadzie uznawania tej samej władzy i tych samych praw. Społeczeństwo może zaistnieć dopiero wtedy, kiedy ludzie tak samo patrzą na wiele zjawisk i mają te same poglądy na wiele spraw, kiedy wreszcie te same fakty wzbudzają w nich te same wrażenia i te same myśli [Tocqueville 1976: 246].

W jaki sposób konstruować postulowane przez niego społeczeństwo? Społeczeństwo - jak można by sądzić - konstruowane nie tylko na fundamencie jednakowych dla wszystkich jednostek praw, ale fundowane na jednolitym fundamencie wartościowania. Czy to jest możliwe?

Niniejszy tom wpisuje się w dyskusję nad problematyką konstruowania społeczeństwa wielokulturowego, a więc takiej rzeczywistości społecznej, gdzie mówiąc o współegzystencji jednostek i grup, w ramach organizmu politycznego - państwa - odwołujemy się nie tylko do dyskursu prawnego, jako regulatora owych stosunków, ale także do dyskursu etycznego, jako standardu sprawiedliwych relacji międzyludzkich i międzygrupowych. Tom jest również efektem debat i dyskusji organizowanych cyklicznie przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, przez co szczególną optyką analizy procesów społecznych staje się edukacja jako moderator zmiany od społeczeństwa pluralistycznego w kierunku społeczeństwa wielokulturowego.

Trudno byłoby dziś kwestionować tezę o tym, że współczesne społeczeństwa są zróżnicowane kulturowo. Zróżnicowanie kulturowe, o czym świadczą szeroko zakrojone, interdyscyplinarne debaty naukowe, filozoficzne i polityczne, jest rozumiane różnorodnie - właściwie dla danej nauki czy dziedziny, przy zastosowaniu aparatu pojęciowego i metodologii jej właściwej. Rodzi to wielość rozważań o rzeczywistości społecznej, ale może też być przyczyną pewnego chaosu pojęciowego i metodologicznego, a w konsekwencji działać na rzecz barier komunikacyjnych nieporozumień co do wyrażonych intencji i czynionych interpretacji.

Niniejszy tom specjalny wpisuje się w debatę o kształtowaniu standardów społeczeństw pluralistycznych kulturowo, a układ wypowiedzi autorek i autorów zmierza do nakreślenia strategii edukacyjnych prowadzących do wielokulturowości. Edukacja jest bowiem agendą kultury, która ma moc i w niej tkwi potencjał do kreowania świadomości jednostek, budowania rozumienia i uzgadniania wspólnego dla społeczeństwa standardu współżycia obywateli państwa różnych pod względem orientacji życiowych, stylów życia i strategii praktyki życia codziennego.

W tle tej interdyscyplinarnej debaty można zauważyć ważki dylemat związany zarówno z interpretacją owego standardu społecznego stosunków międzykulturowych w państwie, jak też z pożądaną społecznie praktyką działań edukacyjnych. Wynika on z trudności godzenia nadal silnego ciśnienia imperatywu kulturowego relatywizmu, domagającego się jednakowego traktowania wszystkich systemów kulturowych, jako w gruncie rzeczy równoprawnych i alternatywnych względem siebie sposobów realizacji społecznej egzystencji, z potrzebą jednolitych dla przestrzeni społecznej standardów społecznych egzystencji jednostek. Ta trudna do rozstrzygnięcia kwestia stawia przed pedagogami – animatorami życia kulturowego obywateli państw – wyzwania dotyczące zarówno budowania teorii pedagogicznych, jak i planowania praktyki edukacyjnej. Z jednej strony potrzeba uwspólnienia systemów wartościowania grup i społeczności, które leżą u podłoża porozumienia, a z drugiej potrzeba indywidualizacji i odłączenia w imię kształtowania tożsamości powodują, że tytułowe strategie edukacyjne mogą być uchwycone na razie tylko w określonym kontekście.

W części zatytułowanej *Od pluralizmu w kierunku wielokulturowości* czytelnik znajdzie rozważania o zasadach, normach i orientacjach współczesnych państw – społeczeństw jako założeniach dla kreowanej wielokulturowości. Autorzy debatują o znaczeniu zbiorowej świadomości, analizują rzeczywistość z punktu widzenia życia zbiorowego. W kontrze do tego podejścia możemy zapoznać się z tekstem, który opierając się na założeniach zbiorowej mentalności, omawia możliwości i stworzony ową mentalnością potencjał do rozwoju jednostkowego. Autorka podejmuje trud prezentacji wagi i znaczenia wielokulturowego standardu stosunków międzykulturowych jako założenia dla innowacyjnych, oryginalnych działań jednostek. Współczesna cywilizacja bowiem promuje innowacyjność, nowatorstwo i oryginalność jako założenie rozwoju ludzkości.

Druga część niniejszego tomu, zatytułowana *Wielokulturowość a relacje społeczne*, gromadzi teksty osadzone w kontekście historycznie konstruowanych relacji społecznych. Autorzy, opierając się na diagnozie re-



lacji społecznych grup odmiennych od siebie kulturowo, debatują o stanie i możliwości, ale także zagrożeniach, barierach budowania standardu wielokulturowego stosunków społecznych.

W trzeciej części, zatytułowanej *Metodologiczne konteksty badań i działań pedagogicznych w warunkach wielokulturowości*, zebrano teksty, które poruszają problematykę diagnozy stanu wielokulturowości w świadomości jednostek i zbiorowości kulturowych oraz prezentują metodę interpretacji danych w sytuacji wielości systemów wyrażania intencji działań społecznych. Znajdziemy tam też rozważania i interpretacje istniejących praktyk społecznych.

Z nadzieją, że tematyka zgromadzonych w tym zbiorowym dziele artykułów okaże się dla czytelników zainteresowanych wielokulturowością i edukacją pożyteczną lekturą, stymulującą refleksję, wyrażamy także intencję budowania wiedzy o problemach edukacji w nowym układzie kulturowym – globalizacji. Dla tradycji edukacji jest to sytuacja nowa, a dążąc ku celowi demokracji opartej na wolności jednostki, poddajemy rozważeniu niewątpliwie przenikliwą myśl Kirkegaarda [1992: 38]: „wolność źle się czuje mając wiedzę za sąsiada” .

Redaktorzy

## Bibliografia

- Kirkegaard S. (1992), *Powtórzenie*, przekł. B. Świdorski, Warszawa  
Tocqueville A. de (1976), *O demokracji w Ameryce*, przekł. M. Król, Warszawa



**I.**

**OD PLURALIZMU W KIERUNKU  
WIELOKULTUROWOŚCI**



TADEUSZ LEWOWICKI

E-MAIL: REKTOR@WSP.EDU.PL

## WIELOKULTUROWOŚĆ I GLOBALIZACJA A STRATEGIE EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Rozważania o sprawach wymienionych w tytule tego tekstu zacznę od przywołania oczywistego stwierdzenia – wielokulturowość jest zjawiskiem odwiecznym. Dzieje ludzkości są wypełnione przykładami zróżnicowania języków, kultury duchowej i materialnej społeczności żyjących w bliskich nam i odległych regionach świata. Różnice w wyglądzie, obyczajach, wierzeniach, językach – i w wielu innych sprawach – czasem budziły ciekawość, czasem lęk, ale wraz z rozwojem cywilizacji i coraz częstszymi kontaktami z Innymi, Obcymi, przestawały dziwić, stawały się czymś naturalnym. Przejściowy szok „odkrywania” ludzi o innym kolorze skóry, przejawiających początkowo niezrozumiałe zachowania, przemijał. Jeśli intencje, przejawiane zamiary spotykających się ludzi nie były wrogie, „inność” stawała się czymś naturalnym i nie powodowała konfliktów. Co więcej – z biegiem wieków ludzie przekonywali się, że zjawisko nazywane dziś wielokulturowością jest społecznym bogactwem.

Różne względy obiektywnej i subiektywnej natury powodowały jednak, że wybuchały konflikty między ludźmi różnych kultur. Powodem bywał niedostatek potrzebnych dóbr – terytoriów, żywności, surowców, ale też bardzo często była to m.in. chęć zdominowania Innych, narzucania im swojej władzy, obyczajów, religii czy wierzeń, nadmierne ambicje, a nawet patologiczne skłonności władców czy przywódców. Wielokulturowość stawała się powodem lub pretekstem konfliktów, wojen, tragedii.

Ten wstęp – częściowo jak z pięknej, a częściowo z przerażającej opowieści – przypomnieć ma znaną prawdę: i dawno, i współcześnie wielokulturowość – różnice w wyglądzie, narodowość, przynależność do jakiejś grupy etnicznej, religia czy wyznanie, odmienność kultury – bywa wykorzystywana dla wspólnego dobra lub jest traktowana jako powód do czynienia zła. Tak było od wieków i tak jest współcześnie. Przekonujemy się o tym niemal bez przerwy.

Czy i co można sensownie proponować w opowieści pedagogicznej, która ma sprzyjać dobrej wersji ludzkich losów? A zatem – nawiązując do tytułu tego tekstu – ku jakim strategiom edukacji międzykulturowej zmierzają we współczesnym świecie?

Próba odpowiedzi na te pytania wymaga najpierw chociażby skrótowego odniesienia się do niektórych problemów związanych ze współczesną wielokulturowością i zjawisk towarzyszących globalizacji. Propozycje edukacyjne – poza nawet najbardziej szlachetnymi i godnymi poparcia przesłaniami – należy, jak sądzę, formułować z uwzględnieniem istotnych uwarunkowań, jeżeli chcemy, by propozycje te miały szansę powodzenia. O intencjach i przesłaniach edukacji międzykulturowej nie muszę przekonywać – są one znane z licznych publikacji i z już wielu poczynąń praktycznych [por. np. Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2000; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2005; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2011; Lewowicki 2012]. Przedmiotem rozważań będą wspomniane obszary – wielokulturowość i globalizacja – jako uwarunkowania propozycji strategii edukacji międzykulturowej.

### Współczesna wielokulturowość – „bagaż” przeszłości i odmiany

Rozważania o edukacji wielokulturowej i międzykulturowej mogą być i są różnie przyjmowane, m.in. w zależności od doświadczeń społeczeństw i poszczególnych ludzi oraz swoistych odmian wielokulturowości (rodzaju czy typu wielokulturowości ukształtowanej w danym państwie i społeczeństwie). Sposoby spostrzegania tych doświadczeń i odmian wielokulturowości wydają się trudne do ujęcia w klarowne typologie. Sprawie tej warto poświęcić odrębną uwagę, studia i badania. Nie aspirując do opracowania całościowej typologii – opartej na uwzględnieniu rozmaitych sytuacji tworzenia (kształtowania się) społeczeństw czy społeczności wielokulturowych oraz mającej jednoznaczne kryteria podziału (co w przypadku życia społecznego w ogóle jest raczej złudne) – przywołam kilka odmian społeczeństw wielokulturowych, a niekiedy nawet nie tyle społeczeństw, ile raczej stałych lub czasowych mieszkańców żyjących na terenie jakiegoś państwa. Zabieg ten, jak sądzę, ułatwi dostrzeżenie zazwyczaj pomijanego zróżnicowania zjawiska wielokulturowości.

W Polsce koncentrujemy uwagę głównie na wielokulturowości (zróżnicowaniu narodowościowym, etnicznym, religijnym czy wyznaniowym,

kulturowym) w naszym kraju i Europie (a przede wszystkim w państwach Unii Europejskiej – UE). Na tym obszarze mamy do czynienia z **wielokulturowością, którą można uznać za oswojoną**. Ta odmiana wielokulturowości ma swoje korzenie historyczne, współczesne regulacje prawne oraz dobre doświadczenia społeczne i indywidualne. W państwach UE skala różnicowania narodowościowego i etnicznego jest stosunkowo niewielka. Wyjątkiem jest Luksemburg, gdzie odsetek ludzi innej narodowości wynosi około 60%, a jedno ze źródeł podaje nawet 62,8% [DW.WORLD.DE]. Dotyczy to jednak państwa szczególnego – siedziby instytucji UE, miejsca integracji polityków, menedżerów i różnych specjalistów z państw Unii. Duże grupy ludności innej niż rdzenna są na Łotwie, gdzie blisko 28% mieszkańców to Rosjanie; Białorusini stanowią tam 9,6%, a Ukraińcy i Polacy około 2,5%. W Estonii szacowano liczbę Rosjan na blisko 25%. Rosjanie są oczywistą spuścizną dominacji Rosji i ZSRR na terenach wspomnianych państw. Ostatnio, jak można sądzić na podstawie informacji w mediach masowej komunikacji, struktura narodowościowa ludności ulega zmianom. Sytuacja ludnościowa budzi niepokoje i problemy, a ich rozwiązanie wymaga i czasu, i dobrej woli polityków oraz społeczeństw.

Ogółem obywatele innych narodowości – niż dominująca w danym państwie – są grupą szacowaną na 5,3% [DW.WORLD.DE], a według innych danych na 6,4%. Jest to około 31,9 mln osób – w tym 11,9 mln to obywatele innych państw UE [Eurostat (onlinedatacode:migr – popletz)]. Liczby te wciąż ulegają zmianom, ponieważ swoboda przemieszczania się w granicach UE zachęca wielu ludzi do migracji związanej z edukacją, pracą zawodową czy chęcią zamieszkania w miejscach o przyjaznym klimacie. Przykładem dynamiki tych zjawisk mogą być dane o tym, że w Hiszpanii liczba cudzoziemców wynosiła w roku 2001 około 1 mln osób, w roku 2005 już 2,8 mln osób, a w roku 2008 aż 5,2 mln osób [www.ine.es/prensa/np503pdf].

Państwa i społeczeństwa Unii Europejskiej nie są wolne od konfliktów narodowościowych, etnicznych, kulturowych. Wciąż ujawniają się postawy ksenofobiczne, szowinistyczne, wrogie wobec Innych. Dżin źle pojmowanego patriotyzmu, nacjonalizmu w najgorszym wydaniu, został wypuszczony i krąży wśród ludzi. Różne czynniki (m.in. kryzysy gospodarcze, sytuacja na rynku pracy, ale też odradzające się fundamentalizmy światopoglądowe, ambicje polityków) sprawiają, że społeczeństwa UE przeżywają kłopoty kojarzone z wielokulturowością. Wiele wskazuje jednak na to, że jest to **wielokulturowość oswojona** – w większości przyjmowana, rozumiana, akceptowana. To, jak wyjdzie się, współcześnie stosunkowo

najlepsza odmiana wielokulturowego świata – wielokulturowość wprowadzie obarczona pamięcią o trudnych wydarzeniach, ale bogata w dobre doświadczenia z przeszłości i współczesności. W nieco innych uwarunkowaniach i formach odmiana ta występuje również w państwach Ameryki Północnej.

Ten rodzaj wielokulturowości – pomimo rozmaitych incydentów podważających to przekonanie – dominuje także w Polsce, państwie i społeczeństwie wielonarodowym, wieloetnicznym, wielowyznaniowym, wielokulturowym.

Wciąż jednak na kontynencie europejskim są regiony, w których wielokulturowość bywa pretekstem konfliktów, lokalnych wojen, czystek etnicznych. Tam **wielokulturowość** – kojarzona z wieloma tragicznymi doświadczeniami, krzywdami – **jest dopiero oswajana**. Ludzie uczą się – nierzadko uczą się na nowo – żyć w warunkach wielokulturowości. Przykładem są społeczeństwa wielokulturowych Bałkanów. Dość nieoczekiwanie wielokulturowość zapewne trzeba będzie oswajać na Ukrainie. Okazało się, że żyją tam spore grupy ludności podatnej na prowokacje, deklarującej poczucie tożsamości obcej państwu i większości społeczeństwa. Wierzyć trzeba, że dobre europejskie wzory sprzyjać będą rozumnemu oswajaniu wielokulturowości. Optymizmem napawa zrozumienie i akceptacja idei edukacji międzykulturowej przez wielu uczonych ukraińskich zaangażowanych w sprawy oświaty [Por. np. Kremień 2008; Kremień, Lewowicki, Sysojewa 2011; Kremień, Lewowicki, Nikitorowicz, Sysojewa 2012; Lewowicki, Ogniewjuk, Ogrodzka-Mazur, Sysojewa 2014], a także konsyliacyjne postawy, jak wydaje się, większości społeczeństwa.

W ogromnej mierze inne doświadczenia i warunki towarzyszą wielokulturowym społeczeństwom sporej części państw afrykańskich. Nierzadko sztucznie wyznaczone granice państw na terenach byłych kolonii oraz objęcie tymi granicami społeczeństw różnych pod względem etnicznym i kulturowym, często od dawna skonfliktowanych, to niedobra spuścizna po byłych kolonizatorach, którzy z rozmysłem pozostawiali kolonie w warunkach konfliktogennych. Jak wiadomo, wiele konfliktów było prowokowanych czy wywoływanych przez byłych kolonizatorów, którzy byli i nadal są zainteresowani korzyściami płynącymi z eksploatacji bogactw surowcowych tamtego kontynentu. Nie bez powodu, np. w odniesieniu do regionu Afryki, w którym były kolonie francuskie, sformułowano nazwę „bałkanizacji Afryki”. Skutki polityki „dziel i rządź” są boleśnie odczuwane do dzisiaj. Żerują na tym sektory surowcowe, zbrojeniowe i finansowe w wielu państwach, często korporacje ponadpaństwowe. Wielokulturowość –



z jej bagażem przeszłości i współczesnymi tragicznymi doświadczeniami – bywa traktowana ze złymi intencjami, instrumentalnie, przeciwko ludziom tych kultur. **To sztucznie narzucona, nierzadko intencjonalnie, konfliktogenna wielokulturowość.**

Jeszcze inna odmiana wielokulturowości została ukształtowana w niektórych państwach Azji i Półwyspu Arabskiego. Zróżnicowanie narodowościowe i etniczne jest tam spowodowane potrzebami rynku pracy. Ludność napływowa stanowi dużą część populacji danego państwa (np. w Kuwejcie czy w Katarze rdzenni mieszkańcy stanowią mniejszość). Dobrobyt rdzennych mieszkańców tzw. naftowych państw arabskich w dużej mierze jest wynikiem pracy przybyszów z Indii, Pakistanu i innych państw. Przybysze ci z trudem uzyskują prawa obywatelskie i stanowią głównie siłę roboczą, w dużej części funkcjonując na marginesie życia społecznego, w bardzo złych warunkach. Wykonują niemal niewolniczą pracę. **To rodzaj wielokulturowości niemal kastowej, charakteryzującej się niesprawiedliwością społeczną i wyzyskiem.** W państwach Azji są różne odmiany wielokulturowości – od zgodnego współżycia, oswojenia wielokulturowości – do konfliktów ludzi różnych kultur, wojen, ludobójstwa.

Przywołane rodzaje wielokulturowości ilustrują niejednorodność tego zjawiska. Wielokulturowość ma różne korzenie i różne współczesne odmiany. Zróżnicowanie i dynamika zjawisk są większe, ponieważ występują w warunkach państw i społeczeństw znajdujących się na różnych poziomach rozwoju, dotkniętych różnymi doświadczeniami, pozostających pod oddziaływaniem wielu różnych czynników – historii, polityki, interesów rozmaitych grup nacisku, korporacji, ale także ambicji i patologicznych zachowań ludzi żądnych władzy i bogactw. Co więcej, wielokulturowość ma rozmaite wymiary i obszary – narodowe, etniczne, religijne lub wyznaniowe, kulturowe, wyznaczone standardami życia i stylami życia i innymi sprawami. Bardzo różne bywają sploty tych spraw, rozmaite sposoby ich rozumienia i postępowania. To wszystko skłania do konstatacji, że są rozmaite odmiany wielokulturowości i wymagają one odpowiednich strategii edukacyjnych (a może szerzej – społecznego oddziaływania).

## Globalizacja jako wyznacznik edukacji wielokulturowej i międzykulturowej

Zjawiska wielokulturowości coraz łatwiej spostrzegać w ich globalnym wymiarze. Globalizacja stwarza niespotykane dotąd możliwości poznawania świata, a w tym sposobów zorganizowania oraz funkcjonowania rozmaitych dziedzin życia. Podejmując zagadnienia globalizacji mamy na względzie przede wszystkim niezwykle skalę przepływu dóbr i kapitału oraz migracji ludzi. To zjawiska niemal powszechne i coraz lepiej znane. W tym miejscu ważne wydaje się jednak zwrócenie uwagi na inne obszary globalizacji, obszary szczególnie ważne z edukacyjnego punktu widzenia.

Istotnym wymiarem globalizacji jest (a w niedalekiej przyszłości jeszcze bardziej będzie) dostęp do informacji o świecie, o życiu ludzi w bliskich i odległych regionach świata. Prawie nieograniczone stają się możliwości poznawania różnych wzorów życia, korzyści i zagrożeń płynących z globalizacji, ale również zalet i wad pozostawiania poza nurtem światowych procesów. Media masowej komunikacji bulwersują sensacyjnymi „newsami”, ale dają też szansę na zdobywanie wiedzy, kształtowanie własnych sądów, przekonań. W natłoku przekazów medialnych są i takie treści, które stanowią źródło wiedzy o prawach człowieka, wzorach życia społecznego, sposobach zapobiegania i rozwiązywania konfliktów, modelach pozytywnej kooperacji gospodarczej, kulturalnej, edukacyjnej i naukowej. Tworzy to warstwę wiedzy, która sprzyja edukacji w ogóle, a w szczególności edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Wymieniam oddzielnie edukację wielokulturową i międzykulturową celowo – ich zrozumienie, akceptacja i wdrożenie ma szansę powodzenia w zależności od doświadczeń i sytuacji dominujących w danym społeczeństwie czy danej społeczności. Droga do edukacji międzykulturowej zazwyczaj prowadzi przez wcześniejsze odmiany edukacji wielokulturowej [Lewowicki 2000; Lewowicki, Szczurek-Boruta, Grabowska 2009; Lewowicki 2010; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Sysojewa 2014].

Globalny zasięg mediów masowej informacji i komunikacji pozwala na dotarcie do wiedzy o złych praktykach polityków, sektorów: zbrojeniowego, surowcowego i finansowego, rozmaitych grup interesów i grup lobbyistycznych. Szeroko dostępne stają się informacje świadczące o przejawach niesprawiedliwości, wyzysku, hipokryzji. Jednocześnie można dowiedzieć się, jakie są dobre wzory, modele życia godne naśladowania. Miliony ludzi docierają do przykładów dobrze funkcjonującej demokracji, poznają przy-

kłady współpracy korzystnej dla społeczeństw, dowiadują się o formach pomocy dla potrzebujących wsparcia. Mogą podejmować starania, aby dobre wzory wykorzystać w swoim otoczeniu. I tak coraz częściej się dzieje.

Ważnym wątkiem wiedzy zdobywanej o współczesnym świecie jest znaczenie komunikacji między ludźmi, wzajemnego poznania, dialogu, poszukiwania konsensusu, wzajemnego zrozumienia i tolerancji (w jej pozytywnym znaczeniu). Wszystko to nadaje znaczenie edukacji międzykulturowej.

Przywołując te wybrane skojarzenia globalizacji i edukacji międzykulturowej wspomnieć warto, że w świecie są realizowane programy edukacji międzykulturowej, które – obok przesłań i treści ogólnych – zostały ukierunkowane na przygotowanie do działalności zawodowej i społecznej w skali globalnej lub regionalnej. Swoiste kompetencje międzykulturowe (związane ze znajomością języków, kultur, praw, obyczajów, różnych obszarów życia) stają się coraz ważniejsze dla współczesnych pokoleń.

Szansą i wyzwaniem wobec edukacji (w tym edukacji wielokulturowej i międzykulturowej) jest i będzie kształtowanie się globalnego społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa sieci i światowego społeczeństwa obywatelskiego. Te i niektóre elementy powstawania społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa sieci wymagają szerszego potraktowania w rozważaniach i propozycjach dotyczących strategii edukacji międzykulturowej.

### W stronę strategii edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa zyskuje coraz większe zrozumienie i akceptację, a także ma udane realizacje w naszym kraju. W różnych wersjach przejawia się również w niektórych państwach europejskich oraz w USA i Kanadzie [Por. np. Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2000]. Różne doświadczenia bliskie ideom edukacji międzykulturowej są znane i w innych regionach świata. Pomimo to zasięg idei i praktyk edukacji międzykulturowej pozostaje raczej ograniczony – głównie do społeczności naukowych i oświatowych w państwach europejskiego kręgu kulturowego (i to w państwach o ugruntowanym ładzie demokratycznym, respektujących regulacje prawne dotyczące pielęgnowania i rozwoju kultur). Propozycja rozumienia i realizacji edukacji międzykulturowej przyjmowana w Polsce<sup>1</sup> (propozycja stosunkowo bardzo rozwinięta, jak wydaje się – najdalej idąca w przesłaniach, założeniach i próbach praktyk) dopiero dociera do

<sup>1</sup> Por. m.in. liczne prace T. Lewowickiego i J. Nikitorowicza oraz współpracowników.

środowisk zagranicznych i zdobywa tam zwolenników. W większości poczynań oświatowych i w badaniach wciąż dominuje edukacja wielokulturowa – w jej licznych wersjach [Por. np. Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta (red.) 2000]. Sprawia to, że rodzima koncepcja edukacji międzykulturowej ma wciąż charakter raczej lokalny. Upraszczając, można powiedzieć, że tak, jak niektóre rośliny mają charakter endemiczny, występują tylko na jakimś terenie, tak wspomniana koncepcja edukacji międzykulturowej wydaje się mieć podobny – raczej lokalny – charakter. Walory tej koncepcji, o czym jesteśmy w gronie pedagogów międzykulturowych przekonani, skłaniają do starań o jej upowszechnienie i promowanie w sferze edukacji także poza Polską i najbliższym kręgiem kulturowym.

Pojmowanie strategii jest łączone z ogólnością podejścia do postępowania w określonej dziedzinie. W zgodzie z takim ogólnym podejściem można pokusić się o wstępne zarysowanie podstawowych strategii promowania edukacji międzykulturowej. W poszukiwaniu strategii istotne jest uwzględnienie różnych odmian, historii i współczesnej kondycji wielokulturowości. Podkreślić przy tym należy, że najważniejsze jest nie tyle ekspozowanie ukształtowanej w naszym kraju koncepcji tej edukacji, ile raczej upowszechnienie i promowanie idei i praktyk związanych z tą koncepcją. Rozwijanie teorii i praktyczne wdrożenia rodzimej edukacji międzykulturowej ma, oczywiście, znaczenie w rozwoju tej subdyscypliny pedagogiki oraz w kształtowaniu praktyki oświatowej w Polsce; jest także ważne ze względu na rozwój kadry naukowej i nauczycielskiej, tutaj jednak – w tych rozważaniach (odwołujących się do strategii edukacji) – na pierwszym planie postawić chcę szersze (poza lokalne) oddziaływanie idei i praktyki edukacji międzykulturowej. Przy takich założeniach można, jak sądzę, wyodrębnić co najmniej trzy podstawowe strategie:

- Strategia pierwsza adresowana może być głównie do regionów (państw, społeczeństw, społeczności), w których wybuchają i toczą się konflikty zbrojne, upośledzone są różne społeczności, łamane prawa człowieka. Przesłania edukacji międzykulturowej (w jej aktualnym odczytaniu) wydają się dość odległe dla ludzi dotkniętych tragediami, nienawiścią, przemocą. Przesłania te łączyć należy z szerokim ruchem społecznym i działalnością organizacji międzynarodowych zaangażowanych – jak się to określa – w walkę o prawa człowieka. Działaniom tym towarzyszyć powinny starania o tolerancję, o prawa do zachowania własnej kultury i oświaty, pomoc w wielu sprawach życiowych. Przejściowym etapem do zrozumienia i przyjęcia edukacji międzykulturowej zapewne powinna być edukacja wielokulturo-

wa (z elementami edukacji międzykulturowej). Nurt aktywności na rzecz respektowania praw człowieka jest, jak dotąd, niezbyt obecny w działalności zwolenników edukacji międzykulturowej. Jednym z wyjątków było spotkanie naukowe w SGGW w Warszawie, zorganizowane przed paroma laty przez prof. K. Bleszyńską.

- Strategia druga powinna odnosić się do państw, społeczeństw, mieszkańców regionów, w których dominują systemy społeczne o charakterze restrykcyjnym, klasowym, w których akceptuje się wyzysk, niemal niewolniczą pracę Innych. I w tym przypadku podstawowe starania powinny dotyczyć praw człowieka, ale towarzyszyć tym staraniom powinny działania na rzecz demokratyzacji, upowszechnienia demokratycznych wzorów życia społecznego, tolerancji, sprawiedliwości społecznej, prawa do godnego życia, zwalczania wyzysku. Dużą rolę do odegrania mogą mieć organizacje międzynarodowe i naciski społeczności międzynarodowych. I w tym zakresie znaczące wydają się rozwiązania edukacyjne i kulturalne bliskie edukacji międzykulturowej. Jako wzory do rozważenia i wykorzystania możliwe są europejskie doświadczenia w zakresie polityki wobec imigrantów przybywających w celach zarobkowych. Szanse i zakresy oddziaływania idei i praktyki edukacji międzykulturowej są w przypadku tych państw i społeczeństw znacznie większe niż w przypadku regionów objętych wojnami, konfliktami zbrojnymi, tragicznymi wydarzeniami.
- Strategia trzecia – z wieloma wersjami „taktyk” edukacyjnych – dotyczyć powinna państw i społeczeństw naszego kręgu kulturowego, żyjących w warunkach demokracji, respektujących prawa międzynarodowe i własne. W odniesieniu do tych społeczeństw dysponujemy już sporą wiedzą i stosunkowo bogatymi doświadczeniami<sup>2</sup>. Tu właśnie należy, jak sądzę, zdecydowanie promować edukację międzykulturową i dokładać starań o kształtowanie nowego modelu społeczeństw – wielokulturowych, ale jednocześnie o wielowymiarowej tożsamości, zintegrowanych wokół wspólnych podstawowych wartości, mających wspólne cele społeczne i obywatelskie.

---

<sup>2</sup> Traktują o tym m.in. prace z serii „Edukacja Międzykulturowa” (serii wydawanej od lat przez Uniwersytet Śląski i WSP ZNP) i publikacje wydawane staraniem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

\* \* \*

Upowszechnienie idei, założeń edukacyjnych i przykładów doświadczeń praktycznych może mieć znacznie większy niż dotąd zasięg, jeżeli wykorzystane zostaną możliwości, jakie są oferowane przez sieć różnych mediów masowej komunikacji i przekazu informacji. Promocja edukacji międzykulturowej ma szanse docierać – w różnych wersjach – do odbiorców praktycznie z całego świata. W jakiejś mierze edukacja międzykulturowa powinna istnieć w globalnej społeczności sieci. Za tym pośrednictwem, a także przez coraz większy udział w naukowych i edukacyjnych programach międzynarodowych (współpracy naukowej, wymianie kadry i studentów, uczniów), możliwy stanie się znaczący udział w kreowaniu globalnego społeczeństwa wiedzy, w którym wiedza o wielokulturowości i edukacji międzykulturowej będzie miała swoje miejsce. Tworzenie światowej społeczności przychylniej edukacji międzykulturowej, co warto podkreślić, jest jedną z szans na zapobieganie globalnym i lokalnym konfliktom – konfliktom cywilizacji, biednych i bogatych, ludzi o różnym statusie społecznym. To jedna z szans kształtowania warunków do pokojowego, opartego na współpracy, szczęśliwego życia.

W dziele rozwijania i upowszechniania edukacji międzykulturowej szczególna wydaje się rola społeczności uczonych. Podobnie jak wielokrotnie w dziejach, tak i współcześnie wspólnoty akademickie, świadome znaczenia międzykulturowej edukacji oraz kierujące się mądrością i humanistycznymi wartościami, mogą i powinny tej edukacji sprzyjać i promować ją na całym świecie.

## Bibliografia

- Kremień W. G. (2008), *Filozofia edukacji*, Radom
- Kremień W. G., Lewowicki T., Sysojewa S. (red.), (2011), *Kulturno-istoryczna spadszczina Polszczy ta Ukrainy jak czynnik podwitu polikulturnoj oswiti*, Ministerstwo oswiti i nauki, mołodi i sportu Ukrainy, NANP Ukrainy (i in.), Kijów-Chmielnicki
- Kremień W. G., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Sysojewa S. (red.), (2012), *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Warszawa
- Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice



- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), (2011), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.), (2005), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn-Warszawa
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), (2009), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Lewowicki T. (2010), *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3-4
- Lewowicki T. (2012), *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” nr 1
- Lewowicki T., Ogniewjuk W., Ogrodzka-Mazur E., Sysojewa S. (red.), (2014), *Wielokulturowość i edukacja*, Warszawa-Cieszyn-Kijów
- Nikitorowicz J. (red.), (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb i stereotypów*, Białystok
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Nikitorowicz J. (2010), *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot
- Sobecki M. (1999), *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok
- Sobecki M. (2004), *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*, [w:] A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków
- Seria prac „Edukacja Międzykulturowa” – obejmująca 60 tomów, wydawana nakładem głównie Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie i Wydawnictwa Adam Marszałek (wybrane prace z tej serii są przywołane w przypisach i bibliografii do niniejszego tekstu)

**SUMMARY****Multiculturalism, globalisation and the strategies of intercultural education**

Multiculturalism is eternal phenomenon, which exists in the whole world. It brings many positive results, but may also be the cause or pretext of conflicts, wars, tragedies. Multicultural education and above all intercultural education is the attempt to create multicultural world, in which people live in friendship and cooperate creating the conditions towards satisfying course of living.

The popularization of ideas and practice of intercultural education depends on the inclusion of various kinds of multiculturalism and on taking advantage of the chances brought by globalisation. The article presents the main types of multiculturalism and proeducational chances related to some of the existing ways of globalisation. On this background, different strategies of acting, which are intercultural education friendly, are presented.

**Keywords:**

multiculturality, globalization, intercultural education



JERZY NIKITOROWICZ

E-MAIL: JERZYNIKI@WP.PL

## KU JAKIM STRATEGIOM W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW WIELOKULTUROWOŚCI?

### Założenia wstępne

Edukacja międzykulturowa rozwija się w kontekście narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się demokratycznych społeczeństw wielokulturowych. Obecnie kulturowe poczucie wspólnoty wydaje się być niemożliwe bez wsparcia ekonomicznego, bez korzystnej pozycji tej wspólnoty w strukturach państwa, bez znaczącego miejsca w stratyfikacji społecznej i korzystania z zasobów ekonomiczno-gospodarczych. Stąd istotne wydają się być następujące pytania: w jakim zakresie określone grupy kulturowe, jej reprezentanci, uczestniczą w życiu społeczno-politycznym określonego kraju? Czy i w jakim zakresie formułowane są oskarżenia wobec funkcjonujących grup kulturowych w danym kraju w kontekście pogłębiającego się zróżnicowania ekonomicznego, wzrostu wzajemnych niechęci, odżywiania złej pamięci, nieufności, nacjonalizmu, ksenofobii, megalomanii, rasizmu, terroryzmu?

**Kultura, jako czynnik różnicujący**, może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. Jednak ten proces zawsze dzieje się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. W zależności od warunków, określonego kontekstu, każda grupa narodowościowa, etniczna czy religijno-wyznaniowa poszukuje sposobów zachowania określonych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, korzystania z zasobów gospodarczych, ekonomicznych. Problemem ustawicznym było i jest to, w jakim zakresie i stopniu były te grupy uznawane i szanowane. W historii niejednokrotnie edukacja była i często jest także obecnie czynnikiem indoktrynacji społeczno-politycznej, czynnikiem asymilacji, podporządkowania,

marginalizacji, stygmatyzacji. Stąd też zauważamy obecnie w państwach narodowych, które wydają się dobrze funkcjonować w erze globalizacji, negatywne skutki prowadzonej edukacji na bazie polityki różnicy. Opierała się ona na separatyzmie, kreowaniu tożsamości narodowej w opozycji do siebie, sąsiadów, narodów historycznie i mentalnie pokrewnych. Przykładem może być sytuacja wytworzona po upadku ZSRR, gdy każdy z wyzwolonych narodów zaczął „komponować” swoją kulturową tożsamość w opozycji do drugiego. Obecnie niewiele się zbliżyliśmy w rozumieniu siebie i porozumieniu ze sobą i w dalszym ciągu powstaje rozbieżność interesów, mnożą się podziały, sprzeczności, wzrasta wzajemna nieufność, lęki, poczucie zagrożenia i w efekcie partnerstwo wschodnie wydaje się być poważnie zagrożone.

W kontekście powyższego należy także zwrócić uwagę na podkreślane w ostatnich latach **negatywne skutki polityki wielokulturowości** opartej na liberalizmie (poprawności politycznej, relatywizmie kulturowym), jednostronnie i populistycznie formułowanych zasadach obywatelstwa i demokracji. Zaczęto nawet wskazywać na upadek idei i zasad multikulti, zapominając, że byliśmy i jesteśmy w trudnym i długotrwałym procesie, w którym występowały i będą występowały niepowodzenia i porażki. Uważam, że jesteśmy jakby wpisani w model „dezintegracji pozytywnej” i nasze działania edukacyjne immanentnie związane są z dezintegracją pozytywną. Mamy i będziemy mieli do czynienia z różnymi prądami, które będą się ścierały, nakładały na siebie, będą „falowały” idee emancypacji versus dominacji, paradygmatu dialogu i współistnienia versus walki i zwalczania się. Mamy do czynienia z ruchliwością horyzontalną i wertykalną, wzrostem anonimowości, problemem niechęci do stałych i długotrwałych zobowiązań, zmiennością idei, niechęcią długotrwałego przywiązania do idei i do ludzi, unikania stałego zdefiniowania. Cytujemy ustawicznie prace Z. Baumana i posługujemy się metaforą turysty czy włóczęgi w procesie kreowania tożsamości. Wiemy, jak wiele jest i może być społeczno-kulturowych identyfikacji, analizujemy dylematy lojalności w kontekście przynależności i aspirowania do przynależności. Wskazujemy na fragmentaryzację tożsamości, niezdefiniowaną, niegotową, wielopłaszczyznową, kontekstualną, z gorsetem aksjologii administracyjnej.

Chciałbym zauważyć i podkreślić, że w edukacji międzykulturowej różnicę i inność traktowaliśmy i traktujemy jako kapitał kulturowy, kapitał, którym człowiek dysponuje, z którego może wybierać. Zadaniem edukacji jest uświadomienie bogactwa i możliwości wyboru, uświadomienie tego

daru i mocy tożsamościowej przez niwelowanie lęków i odczuwanego stygmatu, doprowadzenie do świadomego i odpowiedzialnego wyboru.

### Problemy z wielokulturowością

Uważam, że **idea i wizja społeczeństw wielokulturowych przeżywa poważny kryzys**, głównie w kontekście wykreowanych i realizowanych w cywilizacji Zachodu zasad relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej, które w efekcie prowadzą do wykluczania tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego. Bezrefleksyjne posługiwanie się kanonem relatywizmu i politycznej poprawności, uznanie wszystkich kultur za równe z pewnością było reakcją na negatywne zjawiska wcześniejszej dominacji, hegemonii, panowania jednej kultury nad innymi. Do takich działań przyczynił się z pewnością upadek imperiów, kolonializm, dwie wojny światowe. Świadomość o wyższości cywilizacji Zachodu, niosącej postęp, będącej źródłem wolności, sprawiedliwości, poddana została krytyce i samokrytyce w kontekście „wyprodukowanych” reżimów komunizmu i nazizmu odpowiedzialnych za śmierć milionów ludzi. To tak, jakby elity reprezentujące kulturę Zachodu dokonały internalizacji winy za kolonializm, komunizm, nazizm i jednocześnie utraciły wiarę w dotychczasowe wartości, stopniowo rezygnując z nich. W tym kontekście, m.in., zostały określone i przyjęte idee pluralizmu kulturowego, uznające równość kultur i z tym związany relatywizm kulturowy, wyrażanie szacunku i uznania do innych bezwarunkowo, powstrzymywanie się od ocen i wartościowania stylu życia i zachowań bez wymagań i zobowiązań, otwarcie na dialog i porozumienie ze względu na doznane przykrości. Jakby zapomniano, że istotą zdążania ku społeczeństwu wielokulturowemu jest złożony i długotrwały proces, powolne nabywanie umiejętności przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach, do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu informacyjnego i negocjacyjnego. Stąd coraz częściej formułujemy w naszych publikacjach z zakresu edukacji międzykulturowej, m.in. takie pytania, jak: czy grupy dominujące są świadome swojej roli i zadań wobec własnej kultury i kultury grup mniejszościowych, czy treści kultury grupy większościowej są prezentowane grupom mniejszościowym, w jakich formach, czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru znajduje odzwierciedlenie

w kulturze grupy większościowej, czy jest i może być reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji, jaka jest wizja ról społeczno-kulturowych i jak wypracowywać sposoby wspierania ludzi i grup w osiągnięciu kulturowych wartości?

Podjmując próby odpowiedzi na powyższe pytania **wielokulturowość traktuję i analizuję nie tylko jako współwystępowanie na tej samej przestrzeni grup o odmiennych kulturowych cechach, ale przede wszystkim jako zjawisko tożsamościowe, ideologiczne i edukacyjne**, co pozwala zauważyć i wskazać na nowe strategie w edukacji międzykulturowej skierowane bardziej ku grupom dominującym, większościowym niż mniejszościowym. To właśnie one będą decydowały o efektach prowadzonego dialogu w trudnym procesie kształtowania się społeczeństw wielokulturowych. „ważne jest nie tylko to, że wielość jest rzeczywiście wszędzie, ale zwłaszcza to, że w rozmaitej postaci jest zgodna z wizją prawdziwej, pełnej treści wolności” [Welsch 1998: 179-180]. Istotą wielokulturowości z edukacyjnego punktu widzenia nie jest więc współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych, jak podkreśla Marian Golka [1997: 54-55]. Tak rozumiana wielokulturowość nie wskazuje na dynamikę ani na aktywność, jak też na liczbę i jakość reakcji na Inność i interakcji z Innością, czy określone kierunki i efekty form kontaktów. Nie zakłada współpracy środowisk, interakcji między nimi, podejmowania i realizacji zadań związanych z kultywowaniem kultury rodzimej i zadań obywatelskich. Mamy wskazanie, że **wielokulturowość to zjawisko społeczne w postaci współwystępowania odmienności, czyli mamy fakt empiryczny**. Uważam, że tak rozumianą wielokulturowość mieliśmy od zawsze, od czasów plemiennych; zjawisko charakteryzujące się występowaniem na określonym terytorium zróżnicowania kulturowego w różnym zakresie. Tak więc traktowanie wielokulturowości jako występowania kultur na określonej przestrzeni nie odpowiada społecznej rzeczywistości, gdyż kultury jako zjawiska dynamiczne wchodzi w wielorakie interakcje. Analizując historię obszarów wielokulturowych stwierdzimy, że życie na nich nie była idyllą, że były te obszary i są nadal miejscami napięć, konfliktów i niejednokrotnie wojen.

Sądzę, że obecnie istotą fenomenu wielokulturowości jest ogniskowanie się na interpretacjach tożsamości społeczno-kulturowej, na sporach o autonomię i podmiotowość współczesnego człowieka. Tożsamość stała się bowiem kategorią opisującą i analizującą rzeczywistość i coraz częściej jest przedstawiana w ustawicznym, zmiennym, kontekstualnym i nieprzewidywalnym rozwoju.

**Zjawisko tożsamościowe**, inaczej fakt świadomościowy, to samodefiniowanie przynależności do dwóch lub kilku kultur, uznawanie jej norm, wartości i sankcji, jak też przewidywanie konfliktów wewnętrznych i możliwości ich rozwiązywania. Zjawisko to jest wynikiem odpowiedzialnego i wolnego w wyborze samookreślenia jednostki, świadomego przyjęcia na siebie zadania w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej, usytuowania się w relacjach z innymi ludźmi, określenia hierarchii wartości, zasad i norm postępowania. W warunkach współczesnej wielokulturowości bezrefleksyjna lojalność wobec wartości rodzimej grupy zastąpiona została wieloma ofertami, zróżnicowanymi systemami aksjologicznymi i teleologicznymi, całą gamą ideologii i manipulacji o różnym zakresie i zasięgu. Stąd tożsamość to drogowskazy, priorytety pozwalające określić i zrozumieć swoje miejsce w rodzinie, grupie familijno-parafialnej, w społeczności lokalnej, państwie, świecie. Cała gama przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych, kulturowych, komunikacyjnych wymuszają myślenie, wewnętrzną i zewnętrzną dyskusję nad tym kim jestem i kim się staję w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. To powoduje ustawiczne redefiniowanie przynależności i kolejnych identyfikacji, poczynając od rodziny aż do globalnych odniesień.

**Zjawisko ideologiczne**, czyli kierowanie się określonymi normami i wartościami, określanie i podejmowanie zobowiązań etyczno-moralnych wobec własnej kultury i innych kultur, powoływanie i wspieranie środowisk opiniotwórczych, organizacji, stowarzyszeń, fundacji w celu wzajemnego zrozumienia, porozumienia, współpracy, wychowania dla pokoju, kształtowania i realizowania określonych idei związanych z realizacją paradygmatu współistnienia. **Idee wielokulturowości** miały uruchomić i realizować proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmując 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 wzajemnie w 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?

Wielokulturowość rozumiana jako system ideologiczny była i jest związaną z określoną polityką.

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

W Wielkiej Brytanii, jak pisze B. Szlachta [2006: 73], stosunki między grupami kulturowymi miały polegać na naturalnym procesie wzbogacania brytyjskości przez elementy kultur imigranckich. Brytyjskość była rozumiana jako suma, tego co angielskie, szkockie i walijskie. W USA wielokulturowość oznaczała afirmację tożsamości i podkreślanie inności związanej z rasą, językiem, klasą społeczną, etnicznością. Do tego afirmacja ta była wspierana przez ruchy obrony praw obywatelskich. Sądzę, że wielokulturowość w USA oznaczała odpór dla *melting pot* – tygla. Początkowo kultury w USA ukierunkowano ku asymilacji, stosując metaforę *melting pot*, co oznaczało tygiel/garnek, w którym mieszają się i zleją się w jedno różne składniki i w efekcie otrzymamy „strawną” potrawę. Obecnie można powiedzieć, że to już historia tego tradycyjnego modelu wielokulturowości. Nastąpiło ewoluowanie w kierunku podtrzymywania tożsamości kulturowej (kultur narodowych) poszczególnych grup narodowych i etnicznych. Pojawiła się metafora *salad bowl*, oznaczająca wiele składników sałatki, które mieszają się, ale nie tracą swoich wartości, a ich odmienność jest wyraźnie widoczna. Mogą być polane integrującym sosem, doprawione majonezem i na zewnątrz mogą być widziane jako całość zespolona (jeden naród amerykański). Kanada położyła nacisk na kultywowanie odrębności kultur (*cultural mosaic* – mozaika kulturowa) wskazując, że mieszkańcy Kanady powinni uczyć się przede wszystkim jak razem żyć we własnym kraju. Australijczycy przejęli ten termin od Kanadyjczyków, ale używali pojęcia wielokulturowości w innym znaczeniu, największe znaczenie przypisując kulturze dominującej i językowi angielskiemu, odmiennie niż w Kanadzie.

**Zjawisko edukacyjne** jest związane z kreowaniem systemu edukacyjnego ukierunkowanego na inicjowanie i realizowanie dialogu międzykulturowego przez realizację projektów i programów kształtujących postawy otwartości, zrozumienia i porozumienia z innymi kulturami, doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią. Według Wojciecha Burszty, doświadczanie zróżnicowania kultur świata jako zróżnicowania deklaratywnie równoprawnych kultur, tożsamy jest z utrwaleniem się całościowej koncepcji kultury. Pojęcie kultury uzyskuje przez to walor operacyjny i uniwersalny, dzięki czemu rozumienie „różnicy kulturowej” wynika z uprzed-



niego ustalenia, że wielokulturowość świata jest faktem, a zadaniem nauki jest jego opisywanie i wyjaśnienie [Burszta 1997: 25]. Jest to zadanie trudne do wykonania, nie tylko ze względu na złożoność i interdyscyplinarny charakter problematyki, ale również z uwagi na obiektywne okoliczności. Kwestie wzajemnych stosunków różniących się między sobą jednostek czy grup stanowiły i stanowią zazwyczaj obszar drażliwy i rzadko do niedawna eksponowany w badaniach naukowych.

Wielokulturowość jako fakt edukacyjny jest efektem zachodzących ustawicznie zmian tożsamościowych i ideologicznych, stanu świadomości różnic kulturowych, akceptacji odmienności i „inności”, poszanowania wartości i symboli innych kultur oraz traktowanie wielokulturowości jako pewnego normatywnego programu o charakterze postulatycznym. Stąd już od dwudziestu lat w działaniach Katedry Edukacji Międzykulturowej promujemy wielokulturowość jako wartość, a interakcje z Innymi jako niezbędny element własnego rozwoju i możliwość kształtowania wrażliwości wobec Innych. Nasza działalność edukacyjna w tym zakresie to już nie postulowanie i nadzieja na pokój i godne życie jednostek, grup czy narodów, a konkretne działania skierowane do różnych grup wiekowych i środowisk. Realizowane przez nas projekty edukacyjne i systematyczne zajęcia ze studentami pozwalają twierdzić, że wyszliśmy w rozumieniu wielokulturowości poza program o charakterze postulatycznym. Prowadzona przez nas działalność edukacyjna nie narzucała idei wielokulturowości jako politycznie poprawnego punktu widzenia, a podejmuje próby niwelowania uprzedzeń i stereotypów, funkcjonujących i podtrzymywanych mitów edukacyjnych. Staramy się z jednej strony dostrzegać i eksponować „dobrą pamięć”, pozytywne strony, doznania i wartości, z drugiej zaś wskazywać i analizować w kontekście „współczynnika humanistycznego” Floriana Znanieckiego „złą pamięć”, negatywne nastawienia, krzywdy i upokorzenia mające miejsce w kontaktach odmiennych kultur. Nie kreujemy jednostronnego obrazu wielokulturowej przeszłości jako stanu harmonii, a próbujemy poszukiwać źródeł napięć i konfliktów, skutków dominacji politycznej i kulturowej jednej kultury nad drugą, analizować w różnych ujęciach i kontekstach pogranicze stykowe i przejściowe, treściowe i świadomościowe, mając na uwadze troskę i dbałość o wspólny spadek pogranicza grup etnicznych, narodów słowiańskich i wyznań.

Uważam, że w pewnym stopniu nasza praca przyczyniła się do nobilitacji wielokulturowej historii regionów i miejscowości, jej odkrywania, rewitalizacji, upamiętniania. Obecnie wielokulturowość stała się strategią

wykorzystywaną w promocji wielu miast (m.in. Białegostoku, Lublina, Wrocławia, Gdańska, Łodzi)<sup>1</sup>.

Z moich wieloletnich doświadczeń wynika, że niezbędna jest nowa polityka edukacyjna w tym zakresie, polityka prowadząca do nabycia świadomości przez każdego obywatela globu ziemskiego o zróżnicowaniu światopoglądowym, etnicznym, religijnym. Edukacyjna polityka wielokulturowości winna doprowadzić do nabycia umiejętności przekraczania własnego etnocentryzmu i socjocentryzmu, zrozumienia i porozumienia z Innymi. Kiedy przygotowywałem książkę dla Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego na temat grup etnicznych w wielokulturowym świecie zwróciłem uwagę, że w byłym ZSRR etnosy na tym rozległym obszarze żyły własnym życiem, kierując się swoimi wartościami i zasadami, a budowanie ZSRR przebiegało na odrębnych zasadach materializmu, których nie uznawały liczne etnosy. Można uznać, że nikt nikomu nie przeszkadzał i nie zagrażał, jedni i drudzy żyli swoim życiem. Jedni udawali, że etnosów nie ma, a drudzy nie wiedzieli i nie chcieli wiedzieć o ideologii społeczeństwa socjalistycznego i nie zagrażali budowie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich.

Można powiedzieć, że była to strategia niedopuszczająca do **otwartego antagonizmu**, inaczej strategia **ukrytego antagonizmu**. Można także wskazywać i analizować **izolację jawną lub ukrytą**, a także **koegzystencję pozorną**. To już historia i realizacja takiej strategii jest obecnie niemożliwa, stąd wielowątkowo rozumiem i traktuję wielokulturowość, gdyż sprzyja to kreowaniu społeczeństw wielokulturowych, wskazuje na dynamikę współwystępowania odmienności o różnym charakterze, tworzy niezbędne warunki i sytuacje, wyzwała naturalne reakcje i interakcje wobec siebie. Może mieć miejsce zjawisko symetrycznej akulturacji, przenikania wzajemnego, wzajemnego uczestniczenia w życiu społeczno-kulturowym, podejmowania i rozwiązywania wielu problemów lokalnych, regionalnych, co może prowadzić do powstania uporządkowanych struktur społecznych, jak wskazuje Grzegorz Babiński [1997]. Może jednak nie dochodzić do powyższego i wytworzona publiczna przestrzeń nie będzie motywowała ku interakcjom i tym samym nie będzie proponowała rozwiązań pluralistycznych. Właśnie dlatego tak ważna jest edukacja, świadomość wyborów, identyfikacje. Idea społeczeństw wielokulturowych zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej (prawo, ekonomia, polityka, edukacja) oraz prywatnej (zasady życia społecznego, wierzenia, moralność, obyczaje, zrzeszanie się, powoływanie stowarzyszeń,

---

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat m.in. [Angutek, praca zbiorowa przygotowywana do wydania].



organizacji w kontekście ochrony wartości, tradycji i realizacji własnych potrzeb). Należy jednak zauważyć, że granice akceptacji i tolerancji różnorodności mogą być zmienne i może mieć miejsce sprzeczność w kontekście postrzegania humanistycznego funkcjonującego prawa i powinności obywatelskich. Nie zawsze bowiem wielokulturowość ukierunkowana ku społeczeństwu wielokulturowemu jest skutkiem wyboru, a może być często wynikiem zaistniałej sytuacji politycznej, społecznej, gospodarczej. Związki i reakcje mogą mieć więc przekrój od pokojowego współistnienia do agresji, przemocy i terroryzmu, stąd wskazuje się na wagę kontaktów, wzajemne uczestnictwo w życiu szerszej zbiorowości, przenikanie się wartości. Paweł Boski [2008: 165-205] omawiając zjawisko wielokulturowości na poziomie makrospołecznym zwrócił uwagę, że w miejsce życia obok promowane jest aktywne uczestnictwo wszystkich zainteresowanych podmiotów, co wspierają i czego strzegą organy władzy państwowej.

W kontekście powyższego uważam, że w trudnym procesie kształtowania się społeczeństw wielokulturowych niezbędne jest zauważanie i uwzględnianie powyższych faktów-zjawisk społecznych, tożsamościowych, ideologicznych i edukacyjnych. W obecnych warunkach wielokulturowości ustawnie jest wyzwalane porównywanie, uświadamianie różnic, potrzeba odpowiedzi na pytania: kim jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie wartości dopuszczane są w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? Jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości społeczno-kulturowej i jednostkowej? Jak łączę wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?

### Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?

Edukacja międzykulturowa mając na uwadze idee i różne sposoby odczytywania wielokulturowości bazowała i winna w dalszym ciągu bazować na **perspektywie emancypacji**, wyrażać sprzeciw homogenizmowi, opresjonowaniu mniejszości, ksenofobii i megalomanii. Idee emancypacji doprowadziły do rezygnacji z ukrywania kulturowej odmienności, do jej rewitalizacji; odbudowy wartości uśpionych lub wycofanych, rezygnacji z nieautentyczności, udawania, schizofrenicznego funkcjonowania i kreowania tożsamości rozszczepionej. Przeciwwstawiano się dominacji kulturowej, zamknięciu kulturowemu i tym samym ukierunkowano się ku autonomii i poczuciu godności w obronie własnych wartości. Zdaniem badaczki

multikulturalizm jest względnie spójną doktryną emancypacji politycznej dyskryminowanych grup kulturowych, których członkowie, uważając swoje kultury za autentyczne i odrębne od innych, roszczą sobie prawo do równania siebie i swoich kultur z kulturą dominującą w sferze publicznej [Kurczewska 1997: 49].

Podjmując wiele działań edukacyjnych zdawaliśmy i zdajemy sprawę, że nie jest możliwa całkowita niwelacja lęków historycznych, mitów, uprzedzeń, kompleksów, stereotypów negatywnych, odczuwanego i podsycanego zagrożenia. Z naszych analiz i badań wynika, tak jak wskazywał George Herbert Mead, że kształtująca się ustawicznie tożsamość jest efektem interakcji. Problemem jednak są zakodowane w umysłach dogmaty, lęki, urazy, uprzedzenia, a także ich rozbudowywanie w kontekście zranionej, skrzywdzonej tożsamości. Winniśmy więc w pracy edukacyjnej szczególne miejsce przeznaczyć na problem odczuwania krzywdy, inaczej piętna, na co zwracał uwagę w swojej koncepcji Erving Goffman, na wyobrażenie świata nieprzyjaznego, zaborczego, niewykraczania poza wyobrażenia i mity z jednoczesnym kreowaniem kolejnych mitów i lęków. Uznaliśmy, że tylko systematyczna i zespołowa praca może przynieść efekty. Uważam, że najlepiej oddaje naszą pracę metafora falowania – przypływów i odpływów, fal burzliwych i spokojnych, jakby uśpionych, przechodzenia, nakładania się silnych i groźnych na słabe i spokojne aż do wystąpienia tsunami.

Tak postrzegam i odbieram współczesne problemy wielokulturowości i efekty edukacji międzykulturowej, skutki współbycia-współistnienia odmiennych kulturowo grup na wspólnym terytorium. Zdaję sobie sprawę z nieodwracalności pewnych procesów i jednocześnie mam **świadomość istoty polifoniczności**, której nie można zaprzepaścić i utracić. Nie ma bowiem możliwości zatrzymania postępującego różnicowania w rozmaitych wymiarach i warstwach funkcjonowania człowieka i jego kultury. Jest to pewnego rodzaju antidotum wobec postępującej utraty wzajemnej ufności, wspólnotowości i spójności wartości i norm. Miałem przyjemność uczestniczenia w koncercie muzyki polifonicznej gruzińskiego zespołu SAKHIOBA w Operze i Filharmonii Podlaskiej. Uświadomiłem jeszcze bardziej znaczenie wielości głosów połączonych w muzyczną całość z jednoczesnym brzmieniem kilku samodzielnych melodii. Można było je usłyszeć i śledzić ich samodzielne istnienie, można wyodrębnić z całości, aby zaistniały samodzielnie, jednak nie byłoby istoty wspólnotowości, więzi między nimi i efektu siły i piękna przeżyć, oddziaływania na wrażliwość ludzką, odczucie radości i podniosłości wobec zespolonej

wielości. Prowadzący ten zespół zwrócił uwagę, że Gruzini, jak i większość narodów, zawsze żyli we wspólnotach, wyrażali siebie, swoje uczucia, troski i radości śpiewem. Śpiew wynikał z potrzeby ukazania różnych stanów wewnętrznych, był potrzebą dzielenia się całą gamą przeżyć, rozumienia i wspierania wzajemnego zawsze w kontekście widzenia siebie i swojego życia we wspólnocie. Problem utraty siły wspólnotowości rozpoczął się wówczas, gdy zaczęto żyć w coraz większym komforcie, wolnym rynku, zaczął rozwijać się indywidualizm, nie tylko zaspokajający naturalne potrzeby, ale wyzwalający masę pragnień w konflikcie ze wspólnotą.

W kontekście powyższego sądzę, że istnieje realne zagrożenie dla rozwoju wspólnoty i więzi polifonicznych. Tracąc polifonię coraz rzadziej słyszymy inne głosy, nie potrafimy zauważyć równocześnie kilku samodzielnych głosów-melodii stanowiących muzyczną całość. Coraz częściej natomiast słyszymy szum i dysonanse, brak harmonii, rozbieżność i niezgodność, co powoduje konflikty i wyzwala lęki. Sądzę, że obecnie niewiele spośród narodów słowiańskich jest w stanie zaprosić na udany koncert polifoniczny, z pewnością podobnie jest z innymi narodami europejskimi, które przecież powstawały i rozwijały się na bazie wspólnych wartości kultury judaistycznej i chrześcijańskiej, filozofii greckiej i prawa rzymskiego. **Problemem jest powolna utrata polifonii w procesie kreowania tożsamości narodowej, niezauważanie innych kultur i ich wartości, wykluczanie niejednorodnych kulturowo ze wspólnoty narodowej.** Nie chodzi tu o wspólne wartości, jedność, ale o uznanie, zrozumienie i szacunek dla samodzielnych melodii, które składają się na całość i równocześnie mogą służyć rozwojowi wspólnoty regionalnej, narodowej, europejskiej. Stąd niejednokrotnie nawiązuję do filozofii dialogu J. Tischnera i A. Schweitzera [1981], laureata pokojowej nagrody Nobla, **twórcy zasady czci do życia, etyki poszanowania życia.** Ci i wielu innych intelektualistów wskazywało nam, że interakcje z „Innym” są procesem – drogą nabywania pokory i wrażliwości, uświadomieniem sobie, **że jesteśmy Ludźmi o tyle, o ile potrafimy być dla Drugiego.**

Albert Schweitzer zwraca uwagę na niebezpieczeństwo neoprymitywizmu, co przejawia się brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych w zachowaniach ignorujących podstawowe normy życia społecznego. Należałoby zastanowić się, **czy nie jesteśmy obecnie na tej fali, na fali neoprymitywizmu.**

Sądzę, że jesteśmy i z pewnością każdy z nas wymieni wiele różnorodnych powodów. Moim zdaniem, dzieje się tak dlatego, że zapominamy o **genetycznym prawie rozwoju kulturowego** wskazywanego przez Lwa Semonovica Wygotskiego. Zostało ono sformułowane następująco:

(...) w kulturowym rozwoju człowieka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz każdego z nas jako kategoria intrapsychiczna. To samo stosuje się w przypadku uwagi wolicjonalnej, pamięci logicznej, tworzenia pojęć i rozwoju czynności wolicjonalnych [Veresov 2009: 48].

Jak podkreśla Nikolai Veresov, w pierwszej kolejności mamy relacje między ludźmi (interpsychiczne), a następnie wewnątrz (intrapsychiczne), w obrębie intrapsychicznego systemu samoorganizacji osoby. A więc najpierw jako zbiorowa, społeczna aktywność, a następnie indywidualna aktywność. Wygotski wskazywał, że „każda wyższa funkcja psychiczna, zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną, wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. (...) Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi” [Veresov 2009: 49]. Czy o tym nie zapomnieliśmy, że interakcje – wspólnota – więzi są podstawą rozwoju człowieka, a nie pragnienia i aspiracje indywidualne.

Opracowując odpowiednie do warunków i obecnej sytuacji strategie edukacyjne mamy świadomość, że to nie grupy, a osoby ulegają asymilacji, zauważamy płaszczyzny, na jakich zachodzi asymilacja ekonomiczna, polityczna, społeczna, psychologiczna, symboliczna i inne. Zauważyliśmy moc grupową, walkę o prawa kulturowe; nazwisko, język, religię. Zastanawiamy się i pytamy, **czy jest możliwe w społeczeństwach wielokulturowych prawo do własnych norm**, realizowania się po swojemu we wszystkich orientacjach, czy może należy powrócić do polityki asymilacji i akulturacji, przyjmując, że kultura większościowa ma prawo narzucić mniejszościom warunki i zasady przebywania w ich kraju. Zastanawiamy się także nad problemem europejskiego obywatelstwa i pytamy, co uczynić, aby Europejczycy czuli się Europejczykami nie tylko w sferze konsumpcji, ekonomii, pomocy służb społecznych? A może ukształtować z imigrantów głównie wspólnotę konsumentów i tą drogą asymilować, włączając w proces kształcenia i załatwianie praw podmiotowych. Może nie realizować praw socjoekonomicznych i kolektywnych, nie reagować i pozwolić ludziom z różnych kontekstów kulturowych żyć „po swojemu”, skończyć z fikcją równości i dokonać rewizji relatywizmu kulturowego i politycznej poprawności, nie dopuszczać do oznakowania i zawłaszczania przestrzeni kulturowej.

Chciałbym także zwrócić uwagę na budowanie w nowej wielokulturowości wspólnych przestrzeni symbolicznych, określenia wartości i znaczenia pojęcia nacjonalizm, patriotyzm i kosmopolityzm. Współczesny patriotyzm

winien być oparty na odpowiedzialności za wspólnotę, niewykluczający nikogo, krytyczny wobec historii i jednocześnie zachowujący szacunek do dziedzictwa przodków. Winniśmy więc podjąć problematykę odmian patriotyzmu, poczynając od romantyczno-martyrologicznego aż do patriotyzmu cywilizacyjnego, kosmopolitycznego, próbować odpowiadać, czy patriotyzm to kult bohaterów, ofiara, męczeństwo, czy odpowiedzialność za wspólnotę i codzienna, rzetelna praca, jak kształtować patriotyzm nieagresywny, niewykluczający nikogo, szanujący siebie i dorobek innych narodów.

W kontekście powyższego przed **edukacją międzykulturową wiele wyzwań i zadań związanych** z procesem kreowania otwartej polityki wielokulturowości, upominania się o zmiany w wiodących **funkcjach w wielu krajach Europy i świata; z dominujących militarno-obronnych i ekonomicznych na społeczno-kulturowe**, związane z ochroną wspólnego dziedzictwa kulturowego, zabezpieczaniem twórczego rozwoju człowieka w warunkach wielokulturowości. Edukacja międzykulturowa, bazując na etyce afirmacji świata, poszanowania życia, na wielu teoriach i koncepcjach, poczynając od naszych teorii i koncepcji, np. od Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego do teorii zachowania pokoju Albera Schweitzera, czy paradygmatu pokojowego współistnienia, wydaje się wypełniać swoją rolę przeciwstawiając się koncentracji państw na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego. Zauważamy, że tolerancja dla nacjonalizmów, tym szybciej wzrasta, im większe jest rozczarowanie demokracją. Uważam, że tak jak dbamy o stabilność gospodarczą winniśmy dbać o poczucie bezpieczeństwa obywateli, wartości i zasady życia społeczno-kulturowego, aby nie dopuścić do upadku wiary w człowieka, jego ufność i kulturę wspólnotowości.

## Wnioski

Wieloletnie doświadczenia wskazują, że nie możemy stosować jednej strategii w edukacji międzykulturowej, strategii efektywnie realizującej idee i zasady demokratycznych społeczeństw wielokulturowych. **Edukacja międzykulturowa proponuje wielkie bogactwo praktyk edukacyjnych i społecznych o różnym charakterze na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym, międzynarodowym, praktyk polegających na uwzględnieniu w działaniach potrzeb, oczekiwań, aspiracji, prawa do zachowania własnej kultury i kreowania zasad współżycia i współodpowiedzialności za**

**określoną przestrzeń życia społecznego.** W Katedrze Edukacji Międzykulturowej UwB wskazujemy na symetryczną strategię działań edukacyjnych, oddolnych i odgórnych, w odróżnieniu od nieudanych jednostronnych, liberalno-populistycznych. Stąd w pracy edukacyjnej każdego typu instytucji ukierunkowanej ku kreowaniu społeczeństw wielokulturowych ważna jest znajomość i przestrzeganie prawa, poczynając od Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ i znanych Konwencji (o prawach dziecka, zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, statusu uchodźcy pracowników migrujących, o ochronie mniejszości narodowych i innych). Podobnie istotna jest świadomość zapisów w Europejskiej Karcie Języków Regionalnych i Mniejszościowych Rady Europy, Deklaracji w sprawie mniejszości narodowych oraz Deklaracji w sprawie zwalczania rasizmu, ksenofobii, antysemityzmu i nietolerancji. Nie mniej istotne są zapisy konstytucyjne i dokumenty dotyczące zasad edukacji w warunkach wielokulturowości – dyrektywy, programy, deklaracje (np. dyrektywa Rady Europy z 29 czerwca 2000 roku wprowadzająca zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego czy z 25 listopada 2003, dotycząca statusu obywateli państw trzecich, jak też Deklaracja ateńska – Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim z 2003 roku).

Obecnie edukacja międzykulturowa staje przed istotnym wyzwaniem „przepracowania” funkcjonujących mitów, stereotypów, uprzedzeń w celu „uwolnienia się” świadomościowego i ideologicznego od ich negatywnego wpływu niszczącego zasady kształtowania się społeczeństw wielokulturowych. Uważam, że **edukacja szkolna traktowana jest jako istotny instrument władzy politycznej**, a więc nie rezygnuje z mitotwórczej apologetyki, poczynając od mitu wspólnego pochodzenia, kończąc na wielu mitach edukacyjnych. Pełniły i pełnią one różne funkcje, odgraniczając od innych, umożliwiając identyfikację i integrację narodową, podtrzymując i utrwalając wyobrażenie o własnym narodzie, dostarczając argumentów o losach i czynach przodków, przewadze duchowej i moralno-etycznej w stosunku do sąsiednich narodów, religii, wyznań.

**Jesteśmy przeciwni strategii asymilacji projektowanej, stąd proponujemy strategię wielokulturowości wielopoziomowej i wielopłaszczyznowej**, uzupełniającej się na bazie integracji obywatelskiej z poszanowaniem prawa do różnicy. W realizowanych działaniach z zakresu edukacji międzykulturowej podejmowaliśmy próby wypracowania strategii w powyższym zakresie, aby nie konstruować zranionej tożsamości, nie prowadzić do odczuwania poczucia gorszości, a wręcz odwrotnie, doprowadzić do odczuwania poczucia wartości i godności w wyniku wzbogacenia kulturowego, zrozumienia



i nabycia wrażliwości w kontaktach z reprezentantami innych kultur. W tym kontekście nawiązywałem wielokrotnie do kategorii pogranicza świadomościowego, treściowego i interakcyjnego. **Konflikt kulturowy może istnieć w świadomości jednostki w całym procesie życiowym, jednak nie musi wytworzyć antagonistycznej ideologii i wrogich nastawień.** Jak wskazywał Albert Schweitzer [1971: 11] „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi”. [...] „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy”.

## Bibliografia

- Angutek D. (red.), *Przyszłość wielokulturowości w Polsce. Nowe wyzwania dla antropologii kulturowej i etnologii*, przygotowywana do wydania przez Polskie Towarzystwo Ludoznawcze
- Babiński G. (1997), *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Kraków
- Boski P. (2008), *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] H. Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości*, Poznań
- Burszta W. (1997), *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa
- Golka M. (1997), *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa
- Kurczewska J. (1997), *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa
- Mucha J. (1999), *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” z. 14-15
- Schweitzer A. (1971), *Życie*, przeł. J. Piechowski, Warszawa
- Schweitzer A. (1981), *Z mojego życia...*, Warszawa
- Szlachta B. (2006), *Brytyjska wielokulturowość?*, [w:] K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.), *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Kraków
- Welsch W. (1998), *Wielość a niezróżnicowanie*, przeł. B. Susła, J. Wieteki, [w:] R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, Poznań
- Veresov N. (2009), *Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L. S. Wygotskiego?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1(45)

## ABSTRACT

**Towards which intercultural education strategies in the context of contemporary problems of multiculturalism?**

The author draws attention to the challenges and tasks of intercultural education in the context of contemporary problems related to the implementation of the dilemmas and principles of multiculturalism. Multiculturalism is treated and analysed not only as the coexistence of different cultural groups in the same space, but primarily as an identity, ideological and educational phenomenon that allows to notice, point and deliver new strategies in intercultural education.

The prospect of emancipation, polyphony, J. Tischner's philosophy of dialogue, ethics of respect for life by A. Schweitzer, genetic law of cultural development by L. S. Vygotsky and the changes of countries functions from military-defensive and economic towards social and cultural, are the basics to formulate the strategies for intercultural education and the development of democratic multicultural societies. By referring to the twenty years of actions that have been undertaking by the Department of Intercultural Education at the University of Białystok, the author indicates the diversity of educational and social practices of different nature at local, regional, national and international levels. These practices are based on considering in these activities the needs, expectations and aspirations of majority and minority groups about the right to preserve their own culture and the creation of rules of coexistence and shared responsibility for socio-cultural area that is culturally diverse.

**Keywords:**

culture, multiculturalism, multicultural societies, intercultural education



ANDRZEJ SADOWSKI

E-MAIL: A.SADOWSKI@UWB.EDU.PL

## CZY EUROPA PLURALISTYCZNA STANIE SIĘ SPOŁECZEŃSTWEM (-AMI) WIELOKULTUROWYM (-YMI)?

„Uniwersalne podstawy demokratycznego państwa prawa  
wymagają polityczno-kulturowego zakotwiczenia”

J. Habermas

### Wprowadzenie

W artykule postaram się przybliżyć odpowiedź na pytanie, czy Europa w bliższej lub dalszej przyszłości stanie się społeczeństwem wielokulturowym lub społeczeństwami wielokulturowymi? Już w samym tytule jest zawartych przynajmniej kilka założeń, których nie będę bliżej uzasadniać w tej pracy. Natomiast zacząłbym od stwierdzenia, że jedną z ważnych przeszkód o charakterze teoretycznym w zakresie konstruowania społeczeństwa wielokulturowego jest znaczne rozproszenie badawcze nad wielokulturowością wśród przedstawicieli przynajmniej kilku nauk humanistycznych i społecznych. Badaniami nad wielokulturowością zajmują się m.in.: etnologowie, kulturoznawcy, historycy, politolodzy, pedagodzy, socjologowie, psychologowie i inni. Podkreśliłbym, że socjologiczne badania nad wielokulturowością nie mieszczą się w czołówce badań tego typu. Wszelkie próby odwoływań do kolejnych twórców z konieczności powodują chaos w zakresie paradygmatów, pojęć, stosowanej metodologii i inne, co implikuje trudności z uporządkowaniem dotychczasowego dorobku w tym zakresie. Dlatego też w mojej przygodzie badawczej z problematyką wielokulturowości staram się przywiązywać znaczenie do pojęć, ich interpretacji oraz operacjonalizacji do badań empirycznych.

W nawiązaniu do moich przemyśleń w zakresie koncepcji społeczeństwa wielokulturowego [por. Sadowski 2011: 48-73], w którym wyróżniam

m.in. następujące etapy kształtowania się społeczeństwa w warunkach demokratycznych: zróżnicowane kulturowo, pluralistyczne i wielokulturowe. Zakładam, że dotychczas Europa nie jest społeczeństwem wielokulturowym; jest wielością społeczeństw ukształtowanych w granicach narodowo-państwowych o różnych stopniach zaawansowania przeobrażeń w kierunku społeczeństwa wielokulturowego. Gdyby jednak poczynić stosowne uogólnienia w odniesieniu do zróżnicowanych społeczeństw współczesnej Europy, to byłoby głęboko umotywowane założenie kolejne, że Europa, przynajmniej w granicach tradycyjnej Europy Zachodniej, w zasadzie jest wielością społeczeństw pluralistycznych stosownie do definicji, jaką przyjmuję w tym artykule oraz w swoich badaniach naukowych nad teorią wielokulturowości. Jednocześnie mamy do czynienia z ewidentną presją praw i wzorów zachowań właściwych „starej” Europie na państwa Europy „nowej” w kierunku wprowadzania rozwiązań pluralistycznych.

Przyjęte założenia zatem przeczą wielu traktowanym jako oczywiste stanowiskom nie tylko publicystycznym, ale także naukowym, że społeczeństwa europejskie już są wielokulturowe. Podstawą tego typu przeświadczenia jest przyjmowane szeroko założenie, że społeczeństwo, w którym zamieszkują jednostki i zbiorowości cechujące się odmiennymi kulturami, wzorami kulturowymi (bez określania stanu odrębności lub współdziałania) może być określone jako wielokulturowe. W myśl tego stanowiska Europa jest wielością społeczeństw wielokulturowych.

Nieco inne interpretacje wielokulturowości można poczynić w związku z deklarowanymi stanowiskami przywódców politycznych takich państw, jak: Wielka Brytania, Niemcy, Francja, a nawet Holandia. Najogólniej eksperyment wielokulturowości, jaki wdrażano w tych i innych krajach, należałoby uznać za nieudany. Ogłaszano więc swoisty koniec wielokulturowości w Europie. Problem „nieudanego eksperymentu” z wielokulturowością w krajach Europy Zachodniej powinien zostać poddany głębszym analizom, które z braku miejsca oraz koniecznego dystansu czasowego i merytorycznego do deklaracji „końca wielokulturowości” w tym artykule pomijam.

Jednakże liczne stanowiska spotykane nie tylko w Europie Zachodniej, orzekające o nieudanym eksperymencie związanym z wdrożeniem zasad (idei, reguł?) wielokulturowości do praktyki, powodowały konieczność przyjęcia w artykule kolejnego założenia. Zakładam mianowicie, że twierdzenia o nieudanym eksperymencie z wielokulturowością potwierdzają jedynie, że jej wdrażanie do praktyki napotkało na tak zasadnicze przeszkody, wywoływało tak istotne problemy, a nawet konflikty, że ich

ewentualne ograniczenie lub brak pomysłów na rozwiązanie zmusiło szczególnie przywódców politycznych do deklaracji o nieudanym eksperymencie związanym z wielokulturowością.

Należałoby więc zdiagnozować, jakie przeszkody, ograniczenia lub nawet konflikty legły u podstaw twierdzeń o niepowodzeniu wielokulturowości. Moim zdaniem, symptomy załamania eksperymentu związanego z konstruowaniem społeczeństwa wielokulturowego w Europie, obok wielu przyczyn i uwarunkowań szczegółowych, potwierdzają jedynie, że dotychczasowe koncepcje wielokulturowości wymagają zasadniczych przemyśleń, reinterpretacji, że zapewne stosowano uproszczone sposoby wdrażania idei wielokulturowości do praktyki, że idee wielokulturowości funkcjonowały przede wszystkim jako idee o charakterze populistycznym, czy też publicystycznym, że poza nielicznymi autorami pochodzącymi głównie z amerykańskich lub australijskich środowisk akademickich, nie uzyskały jeszcze rozwinięcia w postaci nieco twardszej, bardziej uargumentowanej koncepcji teoretycznej.

Oczekiwana koncepcja (koncepcje) powinna zakładać, jakie są podstawowe idee, wartości wielokulturowości, odnosząc je do podstawowych trendów, jakie obserwujemy we współczesnym świecie, zdiagnozować najogólniejsze warunki, zasady, reguły, konieczności związane z wdrożeniami do praktyki. Dopiero na tej podstawie można byłoby oczekiwać przygotowywania określonych programów w poszczególnych krajach. W nawiązaniu do stanowiska G. Babińskiego można powiedzieć, że niespójność podejść teoretycznych lub ich brak może wywierać określone konsekwencje w zakresie podejmowanych na tej podstawie działań praktycznych [por. Babiński 2004: 20-21]. Niewątpliwie istnieje określona zależność pomiędzy przyjętym i uzasadnionym stanowiskiem teoretycznym a skutecznością podejmowanych działań praktycznych, w tym także działań w zakresie polityki wielokulturowości.

Ważnym problemem badawczym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwe skonstruowanie społeczeństwa wielokulturowego w poszczególnych krajach, czy też fenomen ów jest możliwy do realizacji jedynie na większym obszarze przestrzenno-społecznym, jakim może być współczesna Europa. Jeżeli tak, to zanim przedstawimy problematykę wielokulturowości, konieczna jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie Europa obecnie stanowi całość nie tylko geograficzną, przestrzenną, ale także społeczną i kulturową. Mianowicie, czy i w jakim zakresie istnieje europejskość traktowana za J. Habermasem jako historycznie ukształtowane

identyfikacje zbiorowe, zasady prawne „interpretowane z perspektywy różnych narodowych tradycji, dziejów” [Habermas 1993: 17].

Szczególnie ważna jest odpowiedź na pytanie, czy ukształtował się system wartości europejskich podzielanych przez zasadniczą część społeczeństw europejskich oraz czy jest tam zakorzenione w wartościach trwałe miejsce na wielokulturowość? Przynajmniej obecnie opowiadałbym się za stwierdzeniem, że idea wielokulturowości (jak każde inne idee) nie zostanie w pełni wdrożona do praktyki, jednakże spełnia i będzie spełniać określone znaczenie jako wartość lub zespół wartości patronujących określonym rozwiązaniom praktycznym.

W artykule tym konieczne jest przybliżenie przynajmniej dwóch pojęć podstawowych. Są to: pluralizm kulturowy oraz wielokulturowość, i na ich podstawie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy Europa stanie się społeczeństwem wielokulturowym?

Moim zdaniem, pluralizm kulturowy służy do określenia sytuacji społecznej, stanu lub procesu, w którym grupa dominująca wyraża przyzwolenie na rozwój zbiorowości (grup) mniejszościowych i ich kultur, stwarza warunki do ich partnerskiego rozwoju (wolność i równość kultur mniejszościowych) w połączeniu z wysiłkiem grup mniejszościowych w kierunku rozwijania własnych kultur, w kierunku integracji ze społeczeństwem dominującym. Pluralizm kulturowy staje się cechą konstytutywną społeczeństwa pluralistycznego, które charakteryzuje się m.in. takimi wartościami i wzorami, jak: niczym niezagrożona dominująca pozycja grupy większościowej w społeczeństwie, przyzwolenie grupy większościowej na rozwój kultur mniejszościowych przez określone normy prawne oraz przez kształtowanie pozytywnego stosunku większości do mniejszości, warunki, w których poszczególne mniejszości otrzymują w miarę równe możliwości rozwoju, utrata znaczenia stratyfikacji etniczno-kulturowej poszczególnych mniejszości. Tracą na znaczeniu determinacje urodzenia, a narastają możliwości wyboru przynależności do poszczególnych zbiorowości. Realne przestrzenie wolności i równości zbiorowości mniejszościowych są najogólniej wyznaczone zakresem inkluzyjności lub ekskluzywności społeczeństwa większościowego. Procesy przystosowawcze, integracyjne odbywają się przede wszystkim w kierunku dominującej części społeczeństwa i jego kultury (kultur).

Natomiast wielokulturowość rozumiem jako zinstytucjonalizowane na zasadach demokratycznych współzycie w obrębie państwa (między państwami lub w społeczeństwach postnarodowych) jednostek, wspólnot lub innych wysoko zorganizowanych form zbiorowości społecznych cechują-

cych się wyartykułowaną tożsamością społeczno-kulturową. Moim zdaniem, podstawową cechą charakterystyczną i wyróżniającą społeczeństwo wielokulturowe na tle innych jest utrata (świadoma rezygnacja wynikająca z przyswojenia wartości demokratycznych w sferze kulturowej) przez grupę dominującą nadrzędnej pozycji w społeczeństwie na rzecz wielości wspólnot, zasadnicza autonomia państwa i państwowych struktur względem funkcjonujących zbiorowości kulturowych, procesy integracyjne w społeczeństwie, nie zaś w kierunku grupy dominującej, co oznacza m.in., że procesy integracyjne będą mieć autentycznie charakter dwustronny, że dominującymi staną się „dwustronne lub wielostronne strategie porozumienia” [por. Bauman 2012: 234-241]. Jednym ze wskaźników podstawowych społeczeństwa wielokulturowego jest nie tyle samo współistnienie wielości kultur w określonym państwie (społeczeństwie), ale wytworzenie się nowej zróżnicowanej wewnętrznie kultury lub istnienie wielości wzajemnie powiązanych wartości kulturowych stanowiących ciągłą, dynamiczną i różnorodną ofertę kulturową dla zróżnicowanego społeczeństwa. Cechą charakterystyczną społeczeństwa wielokulturowego są zaawansowane procesy integracji społecznej, które mimo utrzymującego się zróżnicowania, pozwalają na osiągnięcie wspólnych celów oraz zaawansowane procesy integracji kulturowej, które stwarzają mieszkańcom realne możliwości dokonywania wyborów poszczególnych wartości kulturowych lub zintegrowanych nowych całości kulturowych. Społeczeństwo wielokulturowe będzie więc nowym zorganizowanym społeczeństwem powstałym na gruncie integracji wielości zróżnicowanych jednostek i zbiorowości, a także społeczeństwem wyposażonym w nowe jakości kulturowe.

Trudno obecnie prorokować, czy to będą nowe zintegrowane kultury, czy też jakieś ich postacie hybrydalne, ale bliskie jest mi przekonanie, że nie będą to jedynie funkcjonujące obok siebie dotychczasowe kultury tubylcze i imigranckie, miejscowych i przybyszów i inne, ale nowe zintegrowane formy kulturowe. W nawiązaniu do motta zamieszczonego na wstępie artykułu, będą to trwałe postaci integracji społecznej zakorzenione w zintegrowanej kulturze. Z mojej perspektywy społeczeństwo wielokulturowe jest traktowane jako wizja, ewentualnie misja do realizacji przez społeczeństwa europejskie jako zdecydowanie najbardziej predestynowane do jej realizacji w praktyce. Trzeba podkreślić, że w Europie mamy do czynienia z negacją przynajmniej ideologii totalitarnych, ekspansywnych, zaborczych, ale jest też tutaj znaczna przestrzeń społeczno-kulturowa do asymilacji teorii i ideologii wielokulturowości jako ideologii demokratycznej, a przynaj-

mniej odpowiadającej na pytanie, jak wprowadzić wartości demokratyczne w sferze kulturowej.

### **Przesłanki tworzenia się europejskiego społeczeństwa wielokulturowego**

W Europie mamy do czynienia z dużym lub niekiedy nawet bardzo dużym zainteresowaniem problematyką społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo w połączeniu z wieloma próbami, związanej z tym zaradności politycznej i społecznej najczęściej w postaci wielu rozwiązań praktycznych.

Europa przynajmniej od początku lat sześćdziesiątych XX wieku zmaga się z problematyką imigrantów, których coraz więcej przybywa na europejski kontynent i którzy – najogólniej – z kategorii imigrantów zarobkowych (politycznych), którzy po uzyskaniu określonych dochodów ekonomiczno-finansowych lub po zmianach politycznych w państwie pochodzenia, na ogół wróciliby tam na stałe, w imigrantów, którzy niezależnie od motywów migracji zamierzają osiedlać się na stałe w Europie.

Państwa europejskie doświadczyły załamania się oczekiwań asymilacyjnych imigrantów do społeczeństw przyjmujących, przejmowania ich kultury, systemu prawnego w postaci całościowej, czy szerzej, systemów normatywnych poszczególnych społeczeństw. Imigranci na ogół nie wtopili się w społeczeństwa przyjmujące, nie ulegli lub nie akceptowali procesów asymilacyjnych, zabiegów naturalizacyjnych, a nawet przeciwnie, zintegrowali się, ale raczej w swoich wspólnotach zamieszkałych przeważnie w gettach europejskich miast, rozbudowali sieci łączności etniczno-kulturowej, rasowej i innej z krajami pochodzenia, stali się wspólnotami zapraszającymi kolejnych członków rodzin, bliskich poszerzając skupione w gettach wspólnoty imigranckie. Nie stracili, a raczej odbudowali lub odbudowują w nowych krajach zamieszkania swoje kultury pochodzenia w znacznym zakresie wykorzystując wartości tolerancji, wolności i demokracji krajów przyjmujących.

Niewątpliwie kraje zachodnie bardzo potrzebują imigrantów dla rozwiązywania wielu swoich problemów rozwojowych związanych ze starzeniem się społeczeństw, wielością potrzeb w zakresie socjalnym, opiekuńczym, z bogaceniem się, niemożliwością realizacji zadań zawodowych przyporządkowanych do kategorii robotniczych i innych. Jednocześnie w krajach europejskich podkreśla się, że Europa nie może już zasymilować więcej



imigrantów bez dokonania zasadniczych zmian w społeczeństwach europejskich, bez wypracowania jakościowo nowych form międzyetnicznego współżycia, w których, obok oczekiwań zmian postaw i zachowań imigrantów, zostaną uświadomione i zrealizowane potrzeby zmian w strukturze, kulturze i organizacji społeczeństw przyjmujących.

Dotychczas na zmiany tego typu nie ma jednoznacznego przyzwolenia społecznego, stąd m.in. pojawiające się diagnozy, że Europa nie jest w stanie przyjmować większej liczby imigrantów. Europa oczekuje, a może lepiej, potrzebuje nowych form, projektów rozwiązań dotyczących realnie narastającej różnorodności społeczno-kulturowej społeczeństw. Nowe propozycje rozwiązań mieszczą się w szerokim spektrum określanym przez takie pojęcia, jak: pluralizm, separacja, tolerancja, współdziałanie, wielokulturowa integracja i inne [por. Kymlicka, Norman 2005: 46-52].

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy Europa stanie się wielokulturowa niejako implicite zakładam, że wymiar kulturowy procesów integracyjnych w dzisiejszej Europie jest bardzo ważny i będzie zyskiwał na znaczeniu. W procesach konstruowania Unii Europejskiej z konieczności, szczególnie w pierwszych fazach jej powstawania, dominujące były rozwiązania prawnoadministracyjne. Obecnie także podstawowe warunki do spełnienia przed przystąpieniem do Unii Europejskiej mają charakter ekonomiczno-prawny i polityczny. Wyraźnie mniejszą wagę i znaczenie mają czynniki kulturowe.

Tymczasem to przede wszystkim zróżnicowanie kulturowe współczesnej Europy jest jej atutem podstawowym, ale także stwarza cały szereg problemów. Masowe imigracje do poszczególnych państw europejskich, szczególnie spoza Europy, nieodłącznie wiążą się z wnoszeniem do niej wartości i wzorów zachowań z innych kultur, wiążą się z ich zderzeniem z wartościami poszczególnych społeczeństw dominujących, z elementami kultur innych przybyszów zarówno z Europy, jak i z pozostałych części świata. Jak Europa może sobie poradzić i jak radzi z narastającą różnorodnością społeczno-kulturową jej mieszkańców? Niezależnie od deklarowanych przekonań o porażce wielokulturowości na Starym Kontynencie, wydaje się, że głęboko, wnikliwie przemyślane pojęcie, idea, ideologia i praktyka wielokulturowości mogą stać się pozytywną odpowiedzią na pytanie, jak sobie radzić (poradzić) z narastającym zróżnicowaniem społeczno-kulturowym społeczeństw europejskich.

Przed podejmowaniem określonych rozwiązań praktycznych konieczne jest przynajmniej wskazanie, jakie są główne kryteria podziałów współczesnej Europy oraz jakie znaczenie mają kryteria (czynniki) kulturowe.

Według jakich wymiarów o charakterze kulturowym jest zintegrowana lub podzielona współczesna Europa? Jest to bardzo ważne stwierdzenie, ponieważ przybliżenie i nazwanie poszczególnych kryteriów podziałów w Europie pozwoli poszukiwać autonomicznych odpowiedzi na pytania o to, jak owe podziały, zróżnicowania ograniczać, niwelować, rozwiązywać lub jak przygotować społeczeństwa do pogodzenia się z nimi, do pozytywnego wykorzystania istniejących zróżnicowań dla rozwoju poszczególnych krajów i kontynentu jako całości.

### Europa podzielona

Jeżeli fenomen Europy będziemy rozpatrywać geograficznie i przestrzennie, to możemy wyróżniać m.in. Europę Zachodnią, Europę Środkową, Europę Wschodnią, Europę Północną i Południową. Pomijając inne, bardziej szczegółowe klasyfikacje podkreślę jedynie, że Europa Środkowa dzieli się na Europę Środkowo-Wschodnią oraz (określenie w zasadzie nieużywane) Europę Środkowo-Zachodnią. Niezależnie od kryterium przestrzennego, do miana Europy zalicza się nie tyle przez spełnienie tego kryterium, ile jest oczekiwane jeszcze potwierdzenie bycia w Europie, bycia Europejczykiem przez spełnienie określonych warunków społeczno-politycznych, kulturowych i wreszcie tożsamościowych, które w tym miejscu pomijam, a do których częściowo nawiążę w dalszej części pracy.

Podstawowa część krajów Europy Zachodniej i Środkowej jest zrzeszona w Unii Europejskiej (28 państw). Unia nie jest całością jednorodną, jest wyraźnie zintegrowana polityczno-prawnie, instytucjonalnie i ekonomicznie, ale nie jest nawet dostatecznie zintegrowana, szczególnie społecznie i kulturowo. W Unii Europejskiej występują kraje stare i nowe, bogate i biedne, o długich i krótkich tradycjach demokratycznych, o zróżnicowanej strukturze społecznej i kulturowej. Europa obejmuje także kraje niezrzeszone takie, jak: Norwegia, Szwajcaria, ale także Serbia, Ukraina, Republika Białoruś, czy wreszcie Rosja, pomiędzy którymi występują znaczne lub bardzo znaczne przedziały nie tylko polityczno-ideologiczne i ekonomiczne, ale także społeczne i kulturowe.

Autoidentyfikacje indywidualne i tożsamości zbiorowe wielu mieszkańców krajów szczególnie Europy Wschodniej nieodłącznie wiążą się z Europą, z poczuciem bycia Europejczykiem, ale jednocześnie postawy te, tożsamości, nie są potwierdzane przez wielu mieszkańców tzw. starej Europy.



Pomiędzy Europą Zachodnią, Środkową oraz Wschodnią występują nie tylko różnicowania narodowo-etniczne, religijne, ale także cywilizacyjne. Dramatycznym przykładem jest tocząca się wojna domowa na Ukrainie, którą można także interpretować w perspektywie wartości cywilizacyjnych. W konflikcie ukraińskim można wyodrębnić mieszkańców Ukrainy Zachodniej i Środkowej, którzy wyrażają deklarację i pragnienie przynależności do Europy, bycia Europejczykiem, którzy pozostają w zasadniczym konflikcie z wieloma mieszkańcami wybranych terytoriów Ukrainy Wschodniej, którzy wyrażają obawy względem Europy oraz jednocześnie poczucie przywiązania, a nawet przynależności do Rosji jako obszaru kulturowego. Mam świadomość, że rzeczywiste powody *de facto* wojny domowej w Ukrainie są bardzo złożone, mają wymiar zewnętrzny, geopolityczny, wewnętrzny związany z brakiem rozwiązań wielu palących problemów ekonomicznych, braku jakichkolwiek poważnych działań w przeszłości, aby zbliżyć do siebie mieszkańców podzielonych wewnętrznie według wielu kryteriów, ale to nie neguje możliwości wykorzystania także kryterium cywilizacyjnego w wyjaśnianiu konfliktu ukraińskiego. Podziały cywilizacyjne dotyczą także mieszkańców niemal wszystkich krajów europejskich. Związane jest to z napływem mieszkańców pochodzących z innych cywilizacji: muzułmańskiej, hinduskiej, „afrykańskiej”. Moim zdaniem, to właśnie głównie napływ do Europy przedstawicieli innych cywilizacji powodował strukturalne kłopoty z praktyką wielokulturowości. Migranci z Europy Środkowej i Wschodniej, jako przedstawiciele tej samej lub zbliżonej pod względem systemu wartości, cywilizacji, nie stanowili niemożliwych do rozwiązania kłopotów przystosowawczych, a w większości integrowali się ze społeczeństwami przyjmującymi.

Doświadczenia zasadniczego różnicowania procesów przystosowawczych, integracyjnych między imigrantami z obszarów podobnych pod względem cywilizacyjnym oraz imigrantami pochodzącymi w obszarów odrębnych cywilizacyjnie, niedwuznacznie wskazują na konieczność autonomicznego rozpatrywania procesów konstruowania społeczeństwa wielokulturowego w obrębie cywilizacji oraz między nimi. Także ewentualne niepowodzenia w konstruowaniu społeczeństwa wielokulturowego jako modelu integracji w danym społeczeństwie jednostek i zbiorowości pochodzących z różnych cywilizacji, nie mogą potwierdzać bardziej generalnego wniosku o załamaniu lub upadku eksperymentu wielokulturowości. Procesów po prostu się bardzo wydłuża, zakłada konieczność etapizacji rozwiązań praktycznych w tym zakresie [por. Burszta 2008: 21].

Kraje europejskie w podstawowej mierze są państwami narodowymi, to znaczy takimi, w których mamy do czynienia z narodami dominującymi, zorganizowanymi w państwa oraz z innymi narodami, odłamami narodów, mniejszościami narodowymi, etnicznymi w obrębie państw, którzy muszą sobie radzić ze swoim statusem mniejszościowym. Rozwiązania w zakresie polityki narodowościowej w poszczególnych państwach są różne, ale wypracowano już szereg regulacji polityczno-prawnych, a nawet obyczajowych, które zasadniczo ograniczają lub nawet niwelują poczucia podporządkowania, dyskryminacji z racji przynależności do ogólnie rozumianych mniejszości kulturowych.

W Europie dominują przynajmniej dwa modele rozumienia i traktowania narodu: terytorialno-obywatelski oraz genealogiczno-etniczny. Różnice w pojmowaniu narodu mają znaczny wpływ na organizowanie społeczeństwa jako obywatelskiego, pluralistycznego lub w perspektywie wielokulturowego.

W Europie z punktu widzenia struktury narodowej można wyróżnić państwa narodowe (Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia, Portugalia, Luksemburg, Islandia), państwa zróżnicowane narodowo, ale z wyraźnie wyartykułowanym narodem dominującym (Litwa, Łotwa, Estonia, także Węgry, Polska, Czechy, Słowacja, Rumunia, Bułgaria), państwa narodowe, ale zróżnicowane regionalnie ( Hiszpania, Włochy, Niemcy), państwo o modelu republikańskim (Francja)<sup>1</sup>, państwa pluralistyczne (Wielka Brytania, Belgia, Holandia) oraz wielokulturową Szwajcarię.

Wprawdzie struktury narodowościowe poszczególnych państw są bardzo zróżnicowane, ale można przypisać im pewne cechy wspólne. Mianowicie, (poza Szwajcarią) w zasadzie w każdym państwie mamy o czynienia z narodem dominującym, (tytułarnym, nadrzędnym), który określa istotę państwa oraz z pozostałymi narodami, odłamami narodów, grupami etnicznymi, regionalnymi oraz wielością grup i kategorii imigranckich, które wprawdzie korzystają z wartości społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego, ale nie określają istoty państwa, jego podstawowych instytucji oraz sytemu prawnego. Po drugie, w zasadzie wszystkie państwa zorganizowane przez narody dominujące współokreślają konieczne wymagania, jakie muszą spełnić mniejszości lub przybysze, wyznaczają oczekiwane progi, które należałoby przekroczyć, pokonać, aby być traktowanymi

---

<sup>1</sup> Francję bardzo trudno przyporządkować przedstawionym typom państw wyróżnionym według występujących tam struktur narodowych. Najczęściej model francuski określany jest jako republikański [por. Grzybowski 2004].

jako przystosowani do pracy i życia w danym kraju, następnie – być pełnoprawnymi obywatelami.

Po trzecie, w zasadzie w żadnym kraju europejskim nie zdefiniowano bardziej kompleksowych oczekiwań, a w niektórych nawet nie stawiano pytań, jakim przeobrażeniom powinno lub musi się poddać społeczeństwo dominujące w danym państwie, aby poszerzać swój inkluzyjny charakter, aby dostosować się do rzesz imigrantów, aby zmienić swoje wartości kulturowe na tyle, aby były bardziej adekwatne w stosunku do oczekiwań imigrantów. Nie mam na myśli różnych form działań politycznych, propagandowych, medialnych, promujących tolerancję, czy często bardzo zaawansowane programy wspierania mniejszości, przybyszów jako kategorii wydzielonych ze społeczeństwa większościowego. Mam na myśli podjęcie wielu zinstytucjonalizowanych działań skierowanych na społeczeństwa większościowe, takich jak: nauka języków i kultury przybyszów, edukacja międzykulturowa jako przedmiot dydaktyczny, różne postaci dialogu międzykulturowego, zmiany prawne, promocja międzyetnicznego współżycia, a wszystko po to, aby przystosowywać je do napływu imigrantów, aby gwarantować relacje partnerstwa w stosunku do różnych mniejszości, aby procesy integracyjne miały realny charakter dwukierunkowy.

Po czwarte, w wyniku napływu wielu przedstawicieli zróżnicowanych kategorii kulturowych, o odrębnych wzorach zachowań determinowanych różnymi wzorami kulturowymi, powstaje coraz bardziej palące pytanie, czy nadal system prawny ma być jednolity względem całego zróżnicowanego społeczeństwa, czy też może być sukcesywnie uwzględniający kanony kulturowe poszczególnych grup kulturowych. Innymi słowy, czy nadal państwo prawa ma oznaczać równe prawo dla społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo, czy też będzie przyzwolenie na tzw. prawa grupowe? [por. Krymlicka 1995].

Moim zdaniem, m.in. wskazane cztery cechy-problemy w różnym zakresie właściwe są społeczeństwom zróżnicowanym kulturowo oraz społeczeństwom pluralistycznym. Natomiast ich rozwiązanie (przewyciężenie) dopiero spowoduje przejście do nowego typu ładu społeczno-kulturowego, które określam jako społeczeństwo wielokulturowe.

Spółeczeństwa europejskie są zróżnicowane religijnie i wyznaniowo. Mianowicie, mamy tutaj do czynienia z wielością religii i wyznań, z wielością większych i mniejszych związków wyznaniowych. Dominująca jest jednak religia chrześcijańska w postaci trzech głównych wyznań: rzymskokatolickiego, protestanckiego oraz prawosławnego. Obok chrześcijaństwa, drugą co do liczebności stała się religia muzułmańska, następnie

judaistyczna i inne. Masowe napływy muzułmanów, hinduistów, sikhów od lat stanowiły wyzwanie w postaci konieczności zawierania różnych kompromisów religijnych i wyznaniowych. Status religii i wyznań w Europie wskazuje, że w zasadzie zostały rozwiązane problemy w relacjach państwo a poszczególne wyznania oraz w podstawowej mierze rozwiązane zostały relacje międzywyznaniowe. Znacznym problemem pozostają natomiast stosunki międzyreligijne, szczególnie pomiędzy wyznawcami religii chrześcijańskiej, muzułmańskiej oraz judaistycznej.

Europa jest bardzo podzielona regionalnie. Regiony w Europie stanowią podstawę polityki europejskiej, co uzasadnia hipotezę, że w Europie polityka regionalna jest prowadzona racjonalnie, to znaczy stara się uwzględniać potrzeby poszczególnych regionów, a także przez wspieranie regionów biedniejszych realizuje politykę wyrównywania szans mieszkańców Europy.

Społeczeństwo wielokulturowe nie stanowi jakiegoś zamkniętego stanu, ale wielość procesów w postaci rozwiązań instytucjonalnych, organizacyjnych, edukacyjnych, debat, problemów, zderzeń, konfliktów, to procesy powstawania coraz to nowych sprzeczności, ale równolegle narastanie kompromisowych i demokratycznych sposobów ich rozwiązywania.

Można stwierdzić, że kierunkiem ku Europie jako społeczeństwu wielokulturowemu będzie sukcesywne rozwiązywanie sprzeczności i problemów wytwarzanych przez istniejące podziały ekonomiczne, polityczne i społeczno-kulturowe. Nawet krótka refleksja nad współczesnym zróżnicowaniem Europy wskazuje, że będzie to droga raczej daleka niż bliska.

### **Europa zintegrowana – wspólne wartości**

Obok występujących podziałów społecznych i kulturowych, Europa staje się kontynentem połączonym wielością powizań i zależności, kontynentem będącym w procesie integracji. Pomijając fenomeny integracji polityczno-militarnej (NATO) oraz polityczno- ekonomicznej (UE), Europa poszukuje i wytwarza wspólne wartości, które stają się podstawą integracji społeczno-kulturowej. Istniejące systemy wartości mogą stanowić sprzyjające lub niesprzyjające podstawy do konstruowania społeczeństw wielokulturowych.

Mamy sporo publikacji na temat wartości europejskich. Zakłada się bowiem, że podstawą integracji jest ustalenie i przyjęcie jakiegoś akceptowa-

nego systemu wartości. Sięgnijmy do kilku źródeł. Według Gorana Therborna, współczesne wartości nowoczesności europejskiej sprowadzają się do określenia, że Europa stanowi sceptyczny kontynent (skłonny do wiary w naukę i religię), cechuje się sekularyzacją (bardziej dotyka Kościoły protestanckie niż katolickie), a związek Kościoła z narodem jest podstawą do zachowania wierzeń i praktyk religijnych (Polska, Irlandia, Grecja, Rumunia). Wartością nowoczesności europejskiej są wyzwania wielokulturowości, które powodują, że jedynym wyjściem Europy jest świadome tworzenie społeczeństwa wielokulturowego. Ważną wartością jest postnacionalizm (zanikają konflikty narodowe, stabilność granic państwowych, osłabienie poczucia dumy narodowej, obniżająca się gotowość umierania za kraj...), [por. Therborn 1998].

Z kolei według Jeremiego Rifkina, autora *The European Dream*, wartości europejskie mają charakter specyficzny, znacznie różnią się od amerykańskich. Jego zdaniem m.in. Europejczyków cechuje wiara w idee państwa bez społecznego wykluczenia, bez rażących różnic pomiędzy najbiedniejszymi i najbogatszymi, wiara w zróżnicowanie kultur i szacunek wobec prawa każdego do czerpania z niej własnej tożsamości, przywiązywanie znaczenia do jakości życia, eksponowanie pluralizmu kulturowego, troska o różnorodność kultur, obrona swojej tradycji wspólnotowej, swoich języków narodowych, wolność przez przynależność, a nie przez posiadanie i inne [por. Rifkin 2004b, cyt. za: Rifkin 2004a].

Zdaniem Zygmunta Baumana, Europa jest swoistym posagiem dla planety, laboratorium, w którym „powstaje określony model sztuki życia ludzi przynależnych do różnych wyznań, języków, tradycji bycia szczęśliwym” [Bauman 2009] W Europie różnorodność językowa, narodowa, religijna, regionalna nie zanika, a rozwija się i wkomponowuje w nowe realia postnowoczesnych społeczeństw. Można więc powiedzieć, że Europa stanowi laboratorium wielokulturowości. Wśród elit europejskich utrzymuje się przekonanie, że realizowany przez Europę projekt konstruowania wspólnej tożsamości europejskiej powinien uzyskać wsparcie polityczne.

Zdaniem J. Habermasa, warunkiem przetrwania i rozwoju współczesnej Europy jest potrzeba stworzenia unii politycznej opartej na wspólnej konstytucji. „Zjednoczona politycznie Europa ma szansę odwrócić przekształcanie się demokracji obywatelskiej państwa socjalnego w demokrację fasadową podporządkowaną wymaganiom rynku” [Habermas 2012]. Habermas zatem także popiera zachowanie różnorodności kulturowej Europy, ale, jego zdaniem, możliwe jest to przede wszystkim przez stworzenie integracji politycznej państw europejskich.

W odpowiedzi na pytanie, czy Europa stanie się wielokulturowa nie-  
zmiernie ważne byłoby udzielenie odpowiedzi na pytanie, jaka jest obecnie  
europejska tożsamość. Moim zdaniem, tożsamość europejską nie sposób  
określać w nawiązaniu do znanych tożsamości zbiorowych, takich jak: na-  
rodowa, religijna i inne. Byłoby to raczej połączenie tożsamości jednost-  
kowych mieszkańców Europy, lokalnych, regionalnych, narodowych oraz  
*stricte* europejskich w jakąś nową całość, która się dopiero kształtuje. Z bra-  
ku miejsca przyjmuję jedynie założenie, że tożsamość europejska powstaje,  
że jednak dominującymi w Europie nadal są tożsamości narodowe, a pod-  
stawą integracji europejskiej są wspólnie podzielane wartości (co jest waż-  
ne w życiu, o co należy zabiegać), a nie już zaistniała europejska tożsamość.  
Wartości jednak nie tylko kształtują, ale i wyznaczają teraźniejsze i przyszłe  
tożsamości. Obok już wymienionych, należałoby wskazać na prawa czło-  
wieka (bez wojen, rasizmu, nienawiści), prawa obywatelskie, wolność sło-  
wa, prawa mniejszości [por. Agamben 2008: 180]. Bauman prezentuje war-  
tości europejskie w nawiązaniu do Tzvetana Todorowa, wskazującego  
przede wszystkim na racjonalność, sprawiedliwość, która będąc podstawą  
solidarności społecznej, umożliwia istnienie społeczeństwa, demokrację,  
która „może dawać początek oraz patronować rozmaitym sposobom re-  
gulowania i rozwiązywania wspólnych ludzkich problemów”, która „opiera  
się na wolności obywateli, a obywatele czerpią poczucie wolności i odwagę  
bycia wolnymi z demokracji swojego polis” [Bauman 2012: 187-198].

Oceniając perspektywy Europy w kierunku społeczeństwa wielokultu-  
rowego w kontekście wartości podstawowych, zdaniem Z. Baumana,

Europa nauczyła się z dużym trudem i za ogromną cenę, okupioną ludzkim  
cierpieniem „wznosić się ponad historyczne antagonizmy i pokojowo rozwią-  
zywać konflikty”, łączyć ze sobą „wielką różnaitość kultur” i żyć z perspektywą  
ciągłej kulturowej różnorodności, której nie sposób już uznawać jedynie za  
przejściową niedogodność [Bauman 2012: 194-195].



## Europa wielokulturowa – szanse i ograniczenia

W zakończeniu z konieczności krótkich rozważań w kontekście odpowiedzi na pytanie, czy Europa stanie się społeczeństwem lub społeczeństwami wielokulturowym (-i) przedstawię kilka uogólnień, które można traktować jako próbę zdefiniowania wskaźników swoistych szans i zagrożeń, na jakie napotyka Europa w kierunku społeczeństwa wielokulturowego. W nawiązaniu do dotychczasowej historii Europy, która doznała wielu zniszczeń wojennych, cierpień ludzkich wynikających z dążeń do dominacji, do Europy, w której wydają się nie mieć kluczowego miejsca ideologie o charakterze totalnym, Europy, która stała się wymarzonego miejscem masowych migracji mieszkańców z biedniejszych części świata lub z obszarów ogarniętych wojnami i przemocą, wyrażam swoje przekonanie, wiarę, że Europa nieuchronnie będzie zmierzać ku społeczeństwu wielokulturowemu lub ku społeczeństwom wielokulturowym. Przemawiają za tym przynajmniej następujące kryteria.

Europa staje się miejscem docelowym wielu potoków migracyjnych z biedniejszych części Europy, Afryki, z Azji i Ameryki Łacińskiej, co powoduje i będzie powodować narastające wymieszanie społeczeństw. W społeczeństwach europejskich na ogół panuje przyzwolenie na asymilację (stosownie do oczekiwań mniejszości, przybyszów), na integrację oraz na rozwijanie wzajemnego współdziałania opartego nie tylko na wspólnych wartościach i interesach, ale coraz bardziej na systemie wartości uzgadnianych i wzajemnie respektowanych. Przybysze do Europy na ogół nie rezygnują ze swoich wartości kulturowych, a przeciwnie, starają się je nawet rozwijać w kontekście zastanych wartości poszczególnych krajów zamieszkania, co powoduje, że Europa staje się coraz bardziej zróżnicowana kulturowo. Narastające zróżnicowanie kulturowe powoduje rozbudowę systemów prawnych, które gwarantują zróżnicowaniu otwarty charakter, możliwości publicznego funkcjonowania i rozwoju zbiorowości oraz ich wyborom kulturowym.

Zróżnicowanie kulturowe wyznaczają złożone identyfikacje jednostkowe i grupowe, które są oparte nie tylko na społeczno-kulturowych uwarunkowaniach pochodzenia, ale coraz bardziej oparte na demokratycznych możliwościach wyboru przynależności grupowej i kulturowej. W przypadku tożsamości narodowej przemiany dokonują się od przynależności narodowej określanej przez czynniki pochodzenia (urodzenia), takie jak: tradycje historyczne, przywiązanie do religii, terytorium, języka, obyczajów

grup plemiennych (lokalnych), do nowych form przynależności określanych nowymi identyfikacjami terytorialnymi, kulturowymi lub obywatelskimi kształtowanymi przez wspólne działania na rzecz dobra wspólnego mieszkańców Europy, a także świata. Wartości europejskie przyciągają innych nie tylko dlatego, że kojarzą się z dobrobytem materialnym, ale i dlatego, że są wartościowane jako uniwersalne, ogólnoludzkie, a więc takie, które stanowią także atrakcyjne oferty w stosunku do innych części świata, w tym dla krajów pochodzenia migrantów.

Nowym zjawiskiem jest rozwój identyfikacji kulturowo mieszanych, co, moim zdaniem, stanowi ważny wskaźnik pluralizmu społeczeństw europejskich. Ważną pozytywną przesłanką zmian jest odkrycie, a obecnie już powszechne przekonanie, że imigranci nie stanowią li tylko siły roboczej, która po spełnieniu swoich oczekiwań materialnych powróci do krajów pochodzenia, ale że są ludźmi oczekującymi objęcia ich zasadami równości, sprawiedliwości i demokracji realizowanych w krajach przyjmujących. Wyrażam przekonanie, że w państwach zachodnich można mówić o zaawansowanych procesach przystosowywania przybyszów do systemów prawnoinstytucjonalnych krajów przyjmujących.

Niezależnie od występowania zjawisk nacjonalizmu „banalnego”, „zimnego” [Billig 2008], to przynajmniej w krajach „starej” Europy mamy do czynienia z sukcesywną utratą przekonania, że naród i państwo narodowe są nadal najlepszymi, najbardziej efektywnymi formami organizacji i funkcjonowania zbiorowości. Nawet w Niemczech, kraju, w którym od pokoleń definiowano niemiecką przynależność narodową na podstawie etnicznej, więzów krwi, urodzenia w rodzinie niemieckiej, obecnie powstaje wiele wątpliwości, na jakiej podstawie kogoś dzisiaj zaliczać do narodu niemieckiego. Przykładowo, jak odbierać aspiracje do bycia Niemcem tych, którzy urodzili się i zostali wychowani w Niemczech, znają niemiecki język i kulturę, ale nie są połączeni „wiazami krwi”? Jak stwierdza Piotr Buraś [2011] „Niemcy wymyślają się na nowo”. Ograniczeniu ulega stratyfikacja kulturowa społeczeństw. W stosunkach społecznych m.in. pojęcie mniejszość narodowa (etniczna) traci na znaczeniu na rzecz wspólnot lub innych pojęć pozbawionych kontekstu dominacji i podporządkowania.

Moim zdaniem, podstawowym ograniczeniem dalszych przeobrażeń społeczeństw europejskich w kierunku wielokulturowym jest utrzymujące się, raczej twarde, przeświadczenie, że procesy wielokulturowości w zasadzie nie powinny dotyczyć społeczeństw dominujących w państwach. Realnie obserwowane procesy przeobrażeń odbywają się niejako obok narodów zorganizowanych w państwa i ich dominujących kultur. W warun-



kach, kiedy narastają oczekiwania integracji kulturowej, wymieszania instytucjonalnych nośników kultur (np. instytucje religijne, odmienny ubiór, odmienne wzory zachowań), pojawia się sprzeciw, pojawiają się tendencje ksenofobiczne. Problem z koncepcją kultury dominującej w społeczeństwie pluralistycznym trafnie ujął J. Habermas w postaci sformułowania alternatywy oczekiwań państwa przyjmującego względem imigrantów. Czy państwo liberalne winno żądać od imigrantów li tylko znajomości języka i akceptacji zasad konstytucji, czy też winno żądać także przyswojenia wartości i zwyczajów kultury dominującej? [por. Habermas 2010]. Zgadzając się na konieczne wymiary lojalności względem potrzeb komunikacji międzykulturowej (znajomość języka) oraz na konieczność funkcjonowania w określonym konstytucyjnie łańdźcu społecznym, to jednak powstaje pytanie, czy tylko nowi mieszkańcy (mniejszości) powinni uczyć się języka krajów przyjmujących, czy też przynajmniej w jakimś zakresie także mieszkańcy krajów przyjmujących powinni uczyć się języka przybyszów (mniejszości narodowych i etnicznych)? Czy konstytucja powinna wyrażać jedynie stanowisko narodów dominujących, czy też powinna zostać przygotowana i uzgodniona (w myśl europejskiej wartości – kompromisu) także z pozostałymi segmentami zróżnicowanego społeczeństwa.

Kolejnym ograniczeniem jest utrzymująca się odmowa przyznawania imigrantom praw grupowych uzasadniająca, że w danym kraju obowiązuje równość wobec prawa niezależnie od oczekiwań wynikających ze zróżnicowania kulturowego mieszkańców. Wielkim zwolennikiem wprowadzania praw grupowych w społeczeństwach demokratycznych zróżnicowanych kulturowo jest m.in. Will Kymlicka [1995]. Pomijając możliwości różnorodnych rozwiązań problematyki praw grupowych, to jednak istnieje oczekiwanie prawnej gwarancji w zakresie uznania i ochrony różnorodności kulturowej nie tylko w sferze prywatnej, rodzinnej, ale także publicznej, w tym publicznego okazywania swojej tożsamości kulturowej i usunięcia z życia publicznego wszelkich form dyskryminacji kulturowej.

Pozostaje ciągle otwarte pytanie, jako konstruować łańdźcu społeczny w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, w którym poszczególne mniejszości, przybysze, zostaliby wciągnięci do życia publicznego, do samoorganizacji społecznej, do partnerskiego współdziałania także na płaszczyznach społecznej i politycznej.

Idee i rozwiązania praktyczne w zakresie wielokulturowości jeszcze nie stały się akceptowalną częścią tych podstawowych wartości, które regulują codzienne funkcjonowanie społeczeństw. Przykładowo, nie istnieje jeszcze odzwierciedlenie wielokulturowości w sferach pracy, firmach,

korporacjach produkcyjnych widoczny brak przedstawicieli innych zbiorowości na eksponowanych stanowiskach. W społecznej świadomości utrzymuje się przekonanie podtrzymywane przez określonych polityków, że poszczególne kraje osiągnęły maksymalne odsetki migrantów mierzone możliwościami ich przystosowania do społeczeństwa dominującego [Kąciak 2004].

W społeczeństwach utrzymuje się lub nawet narasta lęk przed imigrantami w obawie przed wzrostem przestępczości, przemocy, a nawet w perspektywie dominacji przybyszów w stosunku do dotychczasowych większości [por. Bielecki 2011: 8]. Zdaniem znanego socjologa angielskiego Antony'ego Giddensa, Europa Zachodnia nie może już zasymilować więcej imigrantów szczególnie ze względów społecznych (tarcia społeczne, konflikty), gospodarczych (nie ma pracy szczególnie dla niewykwalifikowanych robotników), politycznych (napływ imigrantów sprzyja dojściu do władzy prawicy), [Giddens 2007]. W Europie mamy do czynienia z relatywnie małą mobilnością przestrzenną społeczeństw tubylczych, z dużym przywiązaniem do miejsc zamieszkania. Poza wieloma innymi konsekwencjami takiego stanu spraw, w poszczególnych miejscowościach ciągle widoczny jest podział na miejscowych (podobnych lub tożsamyh kulturowo) oraz przybyszów (kulturowo odmiennych) oraz towarzyszące tym podziałom oczekiwania na przystosowanie przybyszów do społeczności lokalnych i ich kultur.

## Zakończenie

W Europie powstaje wiele opracowań naukowych, koncepcji praktycznych próbujących odpowiedzieć na pytanie, jak zrealizować w praktyce harmonijne współżycie społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, jak doprowadzić do zaawansowanej integracji kształtujące się społeczeństwa pluralistyczne? [por. Scheffer 2010]. W Europie w coraz większym stopniu w praktyce spotykamy rozwiązania w zakresie kompromisów, współpracy między podmiotami zróżnicowanymi kulturowo, traci na znaczeniu tzw. ład oparty na stanowisku grupy dominującej.

Uważam, iż szeroko komunikowane stanowiska polityczne, że w Europie mamy do czynienia z upadkiem idei i praktyki wielokulturowości są jedynie przejawem populistycznego i jednostronnego traktowania złożonego fenomenu i wyzwania, jak w warunkach demokratycznych skonstruować

nowy ład społeczny składający się z miejscowych i przybyszów, grup dominujących i podporządkowanych, z mieszkańców cechujących się pluralizmem kulturowym, ład aktywnych obywateli powiązanych wybranymi wartościami, uzgodnionymi regułami, pozbawionych zjawiska dyskryminacji, nierównego traktowania z tytułu urodzenia lub jakichkolwiek innych cech grupowych.

Dotychczas najbardziej zaawansowane procesy wdrażania do praktyki idei wielokulturowości dokonują się w społeczeństwach imigracyjnych, takich jak: Australia, Kanada, Stany Zjednoczone.

W związku z tym, że właśnie w społeczeństwach europejskich zrodziły się i są relatywnie bardzo zaawansowane eksperymenty związane z realizacją w praktyce takich podstawowych wartości, jak: prawo i godność człowieka, wolność i równość w warunkach demokratycznych, można wyrazić pozytywne przeświadczenie, że właśnie w Europie ukształtuje się nowa postać społeczeństwa wielokulturowego skonstruowanego na podłożu państw narodowych oraz społeczeństw zróżnicowanych kulturowo lub pluralistycznych.

### Bibliografia:

- Agamben G., Sacer H. (2008), *Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa
- Babiński G. (2004), *Metodologia a rzeczywistość społeczna. Dylematy badań etnicznych*, Kraków
- Bauman Z. (2012), *Europa niedokończona przygoda. Nowe widmo Europy – komentarz 2012.*, przeł. T. Kunz, Kraków
- Bauman Z. (2009), *Laboratorium Europa*, „Gazeta Wyborcza” 10-11 stycznia
- Bielecki T. (2011), *Arabowie nie zaleją Europy*, „Gazeta Wyborcza” 29-30 stycznia
- Billig M. (2008), *Banalny nacjonalizm*, przeł. M. Sekedej, Kraków
- Buraś P. (2011), *Kto jest Niemcem?*, „Gazeta Wyborcza” 6-7 sierpnia
- Burszta W. J. (2008), *Od wielokulturowości do międzykulturowości z monokulturą w tle*, „Kultura Współczesna” nr 2(56)
- Giddens A. (2007), *Globalizacja nasza powszechna*, „Gazeta Wyborcza” 2-3 czerwca
- Grzybowski P. (2004), *Ku społeczeństwu międzykulturowemu – mniejszości etniczne i kulturowe we Francji*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole
- Habermas J. (1993), *Obywatelstwo a tożsamość narodowa*, Warszawa
- Habermas J. (2012), *Uratujmy Europę!*, „Gazeta Wyborcza” 18-19 sierpnia
- Habermas J. (2010), *Kiedy władza nie rozmawia, budzą się demony*, „Gazeta Wyborcza” 6-7 listopada

- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), (2004), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole
- Kąciak K. (2004), *Wygnanie z tulipanowego raj*, „Przegląd” 14 marca
- Krymlicka W. (1995), *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford
- Misztal B., Przychodzeń M. (red.), (2005) *Aktualność wolności. Wybór tekstów*, Warszawa
- Rifkin J. (2004a), *The European Dream*, „Forum” 2004, nr 47
- Rifkin J. (2004b), *The European Dream: How Europe's Vision of the Future is Quietly Elipsing the American Dream*, New York
- Scheffer P. (2010), *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. E. Jusiewicz-Katter, Wołowiec
- Śliz A., Szczepański M. (red.), (2011), *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?* Warszawa
- Therborn G. (1998), *Drogi do nowoczesnej Europy*, Warszawa-Kraków

ABSTRACT

**Will pluralistic Europe become a multicultural (s) society(s)?**

In this article I will try to bring the answer to the question whether Europe sooner or later become a multicultural society or societies. I distinguish the following stages of development of the society in terms of democratic: culturally diverse, pluralistic and multicultural. I assume that so far Europe is not a multicultural society, but pluralistic. On the basis of the indicators included in the definition of multiculturalism answer to the question of what conditions should be met to become a multicultural Europe.

In conclusion, it is my position that Europe will reach a new form of a multicultural society constructed on the ground of national states and culturally diverse societies.

**Keywords:**

Europe, pluralistic society, multicultural society



AGATA CUDOWSKA

E-MAIL: A.CUDOWSKA@UWB.EDU.PL

## OTWARTOŚĆ NA INNEGO. TWÓRCZE ORIENTACJE ŻYCIOWE W PROJEKCIE EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Preferencje dla twórczych orientacji życiowych sprzyjają konstruowaniu takiego projektu tożsamościowego, który relacje z Innym i dialogiczne z nim współistnienie czyni istotnym warunkiem rozwoju indywidualnego i społecznego. W założeniach autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych wpisana jest otwartość na Innego w trzech przestrzeniach narracji: ontologicznej wyrażającej się w dialogice i filozofii spotkania, psychologicznej, której istotą jest teoria twórczości codziennej oraz pedagogicznej, kreowanej przez racjonalność emancypacyjną i pedagogikę twórczości. Koncepcja twórczych orientacji życiowych wpisuje się zatem w holistyczne ujęcie edukacji międzykulturowej opartej na paradygmacie współistnienia, tolerancji i dialogu oraz twórczym kreowaniu własnej tożsamości. Twórcze orientacje życiowe traktują jako specyficzny, głęboko osobisty i w pełni zaangażowany sposób pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Mają one charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Wpisują się w dynamiczne ujęcie struktury człowieka jako istoty *in statu nascendi*. Twórczość codzienna jest koniecznością w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wymagana jest dzisiaj od uczniów, studentów, nauczycieli, pracowników nowoczesnego rynku pracy, polityków i przedsiębiorców. Od dawna jest obecna w teleologii edukacji jako ważny cel procesów kształcenia i wychowania. Nie może więc jej zabraknąć w edukacji międzykulturowej. Jest niezbędna w rozumieniu odmienności i perspektywy Innego. Rozumienie oznacza uświadomienie sobie istotnych związków między rzeczami i faktami, zdawanie sobie z czegoś sprawy, wnioskowanie o czymś, interpretowanie czegoś [Słownik... 1998: 269]. Staje się ono twórcze, wówczas gdy przekracza perspektywę obserwacyjną i w toku tego procesu podmiot staje się zdolny do kreowania rzeczywistości, rozumienia Innych, ale nie ztraca przy tym własnego, specyficznego widzenia świata.

Takie odczytanie kategorii twórczego rozumienia wywodzące się z koncepcji postawy etycznej „niewspółobecności” Michała Bachtina [1986] pozwala wpisywać je w transgresyjno–transcendentalną perspektywę poznawczą [Kozielecki 1987; 1997; 2001]. Rozumienie w tym ujęciu ewoluuje od elementarnego do wyższego, nabiera charakteru krytycznego i przez dostrzeganie różnych horyzontów staje się rozumieniem twórczym, takim, które wzbogaca rzeczywistość o nowe sensory i znaczenia. Twórcze orientacje życiowe umożliwiają twórcze rozumienie Innego.

### Teoretyczne założenia koncepcji twórczych orientacji życiowych

Koncepcję twórczych orientacji życiowych, którą sformułowałam i rozwijam od kilkunastu lat, konstruuje w układzie trzech płaszczyzn odniesienia, opisanych szczegółowo w książce *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji* [Cudowska 2004; 2014]. W płaszczyźnie ontologicznej wpisuję ją w ideę *homo explorens* „człowieka poszukującego”, który postrzega siebie myślącego, poznającego i przekształcającego rzeczywistość, doświadcza swojej ontycznej aktywności, zdobywa świadomość swojej kreatywnej roli, a ta umożliwia mu „umyślną twórczość”. Świadomość i samoświadomość otwierają szansę na zamierzone wzbogacanie siebie, a w konsekwencji twórcze realizowanie i kreowanie własnego, niepowtarzalnego stylu życia. Uprawomocnienia koncepcji twórczych orientacji życiowych upatruję w filozofii dialogu, którą buduje metafizyka orientacji, poszukującą sensu bycia poza teoretycznymi kategoriami, w uczestnictwie i zaangażowaniu, a jej podstawą czyni dialog [Schnädelbach 2001; Szulakiewicz 2003].

Psychologiczną płaszczyznę koncepcji twórczych orientacji życiowych opisuje ujęcie zaproponowane przez psychologów humanistycznych, którzy twórczość wiążą nie tyle z wytworem, ile ze stylem życia. Twórczy potencjał jest przypisywany każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, stąd proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Niezwykle ważne w określeniu twórczych orientacji jest także postrzeganie twórczości w psychologii kultury, gdzie jest ona ujmowana jako indywidualny wybór, interpretacja i restrukturyzacja pojmowania świata w taki sposób, że wiąże się to z codziennym doświadczeniem jednostki. Analizuje ona funkcjonowanie twórcy w określonym środowisku, uwzględniając proces tworzenia, osobowość kreatywną i wytwór.



Pedagogiczną płaszczyznę koncepcji twórczych orientacji życiowych konstruuje **teoria** twórczości codziennej. W literaturze obecne są trzy ujęcia twórczości egalitarnej: Ruth Richards [1999; Richards i in. 1997; cyt. za: Świgulska 2009], Marca Runco [2005; 2006; cyt. za: Świgulska 2009] i Anny Craft [2000; cyt. za: Świgulska 2009]. W psychologii i pedagogice odróżnia się ją od twórczości elitarnej, wybitnej. Twórczość powszechna dokonuje się w wymiarze subiektywnym, osobistym i jest wyrazem określonego stylu życia. Jednocześnie odnosi się do szerokiego rozumienia kultury, wykraczającego poza jej artystyczne postrzeżenie [Kłoskowska 1964]. W treść takiego ujęcia twórczości wpisuje się zarówno osobowość twórcza, jak i wytwory twórczości, czyli produkty, idee, zachowania, wynikające z codziennej aktywności człowieka we wszystkich sferach jego życia, od pracy zawodowej po czas wolny [Richards 1999]. Twórczość codzienna wiąże się z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, przetrwania w różnych warunkach, poszukiwaniem sensu życia, fenomenologicznym przeżywaniem i doświadczaniem codzienności. Wynika ona z realizacji zadań rozwojowych, rozwiązywania problemów i projektowania własnej przyszłości. W tym sensie jest więc własnością człowieka i jest powszechna, jak powszechne jest uczestnictwo ludzi w kulturze, zróżnicowane jednak co do specyfiki, intensywności, charakteru, rodzaju i znaczenia. Twórczość codzienna jest wpisana w proces samorealizacji jednostki

pomaga osiągnąć dobrostan psychiczny, albowiem służy zdrowiu psychicznemu (*work in the service of health*). Dzięki niej umacniają się siły fizyczne i psychiczne, twórca może stawić czoło przeciwnościom losu i rozwijać stałą tendencję do samorealizacji. Może dzięki temu wnieść określony wkład do tworzącego się świata [Modrzejewska-Świgulska 2007: 160].

Taki właśnie stosunek do życia przejawiający się w twórczych postawach, podejmowaniu nowych zadań, oryginalnym rozwiązywaniu problemów, uznawaniu twórczości za wartość, chęci urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego, gotowości ciągłego uczenia się i doskonalenia w codziennym życiu jest wyrazem twórczych orientacji życiowych<sup>1</sup>.

Koncepcja twórczych orientacji życiowych wpisuje się także w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań pedagogiki twórczości, określony przez Krzysztofa J. Szmida jako poszukiwanie i analiza teoretyczna oraz empiryczna edukacyjnych uwarunkowań rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuuje się także w obszarze pomocy w tworze-

<sup>1</sup> Szerzej zagadnienia te opisuję w najnowszej pracy z tego zakresu [Cudowska 2014].

niu, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku. Tworzenie dotyczy tu życia codziennego, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, podejmowania wyzwań i nowych zadań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, stawiania sobie realnych celów i osiągania ich poprzez aktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społeczności<sup>2</sup>.

Wyeksponowanie twórczości codziennej i wsparcia jednostki w jej urzeczywistnianiu posiada szczególny walor w koncepcji twórczych orientacji życiowych, przenosi bowiem akcenty w analizie tego zjawiska, ze szczególnych uzdolnień i predyspozycji na samoświadomość jednostki. Domeną takiej twórczości są wszystkie formy i dziedziny ludzkiej aktywności, a nie tylko wybrane obszary kultury. Polega ona na generowaniu wytworów i zachowań nowych oraz wartościowych dla działającego podmiotu, zakotwiczona jest w świadomości aksjologicznej jednostki. Walor subiektywności nie umniejsza w żaden sposób znaczenia tej aktywności dla podmiotu jak i społeczności, w której on funkcjonuje pomnażając, poprzez swoją twórczą postawę, jej dobrostan.

Duże znaczenie dla rozumienia twórczych orientacji posiada także perspektywa emancypacyjna [Czerepaniak-Walczak 2006], która ekspozuje osiąganie nowych jakości w świecie życia przez osobiste przeżycie, odwagę dopuszczenia do głosu własnej perspektywy, przy jednoczesnym poszanowaniu i twórczym rozumieniu perspektywy Innego<sup>3</sup>. Wpisują się one także w dynamiczne ujęcie struktury człowieka jako istoty, która się staje, obecne w filozofii Józefa Tischnera i modelu *paidei* wyłaniającego się z niej w formie pedagogii agatologicznej. Jej fundamentalnym założeniem

---

<sup>2</sup> Takie ujęcie zaproponowali polscy pedagodzy społeczni Kazimierz Korniłowicz i Helena Radlińska w latach trzydziestych XX wieku. Było to trzydzieści lat przed słynnym już wystąpieniem Paula J. Guilforda, którym zainicjował zainteresowanie psychologów twórczością i na długo przed koncepcjami amerykańskich psychologów humanistycznych, m.in. Carla R. Rogersa, Abrahama H. Maslowa, Roberta J. Mayo i Ericha Fromma, którzy wskazywali potrzebę wspierania rozwoju twórczego potencjału każdego człowieka [Korniłowicz 1976; Radlińska 1979; Szmidt 2002].

<sup>3</sup> Szerzej uzasadniam tę tezę w pracy [Cudowska 2014], wskazuję w tym kontekście na kompetencje emancypacyjne jako wyuczaną i dynamiczną sprawność podmiotu wyrażającą się w dostrzeganiu i rozumieniu ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia; działania podmiotu w świecie codziennym, współtworzenie procesu zmiany własnej sytuacji społecznej i historycznej; oraz racjonalność emancypacyjną, jako sprawność intelektualną, która umożliwi uzasadnianie własnej perspektywy myślowej, krytyczną ocenę zdarzeń i sytuacji ograniczających oraz projektowanie działań sprzyjających osiągnięciu zamierzonych celów.

jest przekonanie, że człowiek rodzi się z dobra, a budowanie człowieczeństwa to wybieranie tego, co dobre [Tischner 1993; 2000]<sup>4</sup>.

### Specyfika twórczych orientacji życiowych

Twórcze orientacje życiowe (TOŻ)<sup>5</sup> są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je: świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenieniem w bycie, odpowiedzialność za wspólne dobro.

Twórcze orientacje życiowe są specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Podstawowym imperatywem kształtowania się orientacji życiowej jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjo-

---

<sup>4</sup> Metafora rodzenia się człowieka jest bliska, proponowanemu przeze mnie, ujęciu bycia człowieka w świecie, jako *homo explorens*, istoty poszukującej zakorzenienia w bycie przez twórcze odczytanie i przekształcanie rzeczywistości. Stawanie się człowieka oznacza wydobywanie na wierzch, rozświetlanie czegoś, co jest na razie niewidoczne, ale może zostać ujawnione w procesie realizacji twórczego potencjału w imię ideałów wspólnego dobra [por. Cudowska 2004: 263-269].

<sup>5</sup> Szerzej zagadnienie to prezentuję we wspomnianych już pracach [Cudowska 2004; 2014]. Wyjaśniam tu również pojęcie orientacji życiowych, ich uwarunkowań, oraz przedstawiam autorskie rozumienie tej kategorii, które po raz pierwszy opisałam w pracy [Cudowska 1997]. Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie interpersonalnej i intrapersonalnej, w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego, stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czynników środowiskowych. Orientacje życiowe rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę nowych dyspozycji życiowych.

logicznie nasycone i etycznie zaangażowane oraz zakorzenione w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym.

Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się „fenomen wolności”, czyli wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego. Aby mogła się ona zrealizować, trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie podejmuje wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności przez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

Na podstawie ustaleń psychologii twórczości dotyczących specyficznych cech osób twórczych w różnych dziedzinach i zakresach, a także własnych badań i analiz w tym obszarze przypuszczam, że osoby o twórczej orientacji życiowej:

- są lepiej przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to co nowe i nieznane wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania;
- charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie;
- akceptują zmianę jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy;

- sprawniej spostrzegają rzeczywistość, dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia;
- są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem.

### Założenia holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej

Holistyczne ujęcie edukacji międzykulturowej zaproponowane i rozwijane przez Jerzego Nikitorowicza bazuje na modelu rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta [Nikitorowicz 2005]. Sytuuje się ono w drugim, z wyróżnionych przez Bennetta, etapie jej kształtowania się, w którym dochodzi do akceptacji różnic w wartościach i zachowaniu Innego. Przy czym, w edukacji międzykulturowej wydaje się to niewystarczające. Konieczne jest, w moim przekonaniu, twórcze rozumienie odmienności w znaczeniu, jakie nadał temu Bachtin w swojej antropologii filozoficznej. Dokonuje się ono w wielopodmiotowym dialogu, w „polifonicznej” przestrzeni wielu głosów. Sens tego dialogu zawiera się we „współodpowiadaniu”; każda wypowiedź jest odpowiedzią na inną, czasem nawet bardzo odległą. Wszystkie głosy w tej przestrzeni dialogicznej są równoprawne. Mądrość bowiem, w myśl tego stanowiska filozoficznego, nie jest dana jednemu człowiekowi raz na zawsze, ale rodzi się w poszukiwaniu, we wzajemnym współistnieniu wielu racji, poglądów i przekonań. Pełniejsze zrozumienie rzeczywistości jest możliwe w różnorodności i wielości stanowisk, a nie w homofonii, choć ta ostatnia zapewne jest wygodniejsza. „Polifoniczne” pogranicze stwarza więc szansę na kształtowanie pełnej wrażliwości postawy etycznej i aksjologicznej, zakłada supozycję „dobrej woli” Innego, sprzyja twórczemu rozumieniu odmiennych stanowisk poznawczych, etycznych i estetycznych [Bachtin 1986; 1970; 1982; 1983].

Edukacja międzykulturowa w swym holistycznym ujęciu podejmuje wiele problemów związanych z dostrzeganiem wartości w innych, odmiennych kulturach, mimo własnych nawyków i przyzwyczajzeń, z kształtowaniem otwartej tożsamości młodych ludzi, z wypracowaniem takich działań, które nie dopuszczą do rozwoju agresywnego etnocentryzmu [Nikitorowicz 2005]. Dodałabym do tego katalogu także podjęcie wyzwania kształtowania i rozwijania w procesie edukacji międzykulturowej twórczych orientacji życiowych, sprzyjających, jak wynika z niniejszej narracji, otwartości na

odmienność, jej rozumieniu i poszanowaniu, bez zatracania własnej perspektywy kulturowej, oraz dialogicznemu współistnieniu z Innym.

Za pierwszoplanowe zadanie holistycznie rozumianej edukacji międzykulturowej uznaje się prowadzenie dialogu kultur, „a przede wszystkim dialogu kultury lokalno-regionalnej z kontynentalno-planetaryną” [Nikitorowicz 2005: 203]. Wiąże się ono bezpośrednio z kształtowaniem postawy szacunku wobec odmienności kulturowej, wzajemnego uznania wartości, czyli kreowania postawy tolerancji przy jednoczesnej ochronie „świata zakorzenienia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach i bliskich oraz łączenia jej z terażniejszością i przyszłością, a także „poszukiwaniem możliwości pokojowego współistnienia kultur” [Nikitorowicz 2005: 203]. W tym ujęciu edukacji międzykulturowej szczególne znaczenie przypisuje się kulturze rodziny, grupy rodzinnej, społeczności lokalnej i parafialnej jako nośników niezbywalnych wartości konstruujących podstawy tożsamości jednostki. Za priorytet uznaje się „zauważenie i podjęcie próby zrozumienia inności kulturowej poprzez akceptację i zrozumienie własnej” [Nikitorowicz 2005: 204]. Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako ustawiczny proces dialogu kultur, w którym podmioty dążą do wzajemnego poznawania się i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania i wspierania się. Kształtuje ona tożsamość międzykulturową, która łączy indywidualne i społeczne, rodzinne, lokalne i globalne, uniwersalne aspekty autoidentyfikacji. Samookreślenie dokonuje się tu w procesie identyfikowania się z określonymi wartościami rdzennej grupy oraz z wartościami kolejnych grup przynależności. Jest to zatem ewolucyjne ujęcie, w którym opisuje się swoiste przejście do uniwersum lokalnego do globalnego, przy zachowaniu świadomości własnej odrębności, „od tożsamości rodzinno-parafialnej, lokalnej regionalnej, poprzez narodową, państwową ku kontynentalnej, planetarynej” [Nikitorowicz 2005: 205].

Zadaniem edukacji międzykulturowej jest także, w tym ujęciu, kształtowanie potrzeby korzystania z własnego dziedzictwa kulturowego, w które każda jednostka wrasta od chwili narodzin. Szacunek do niego, zaakceptowanie go i ustawiczne wzbogacanie jest swoistym zabezpieczeniem przed unifikującym wchłonięciem i zagubieniem w globalnym tyglu masowej kultury, ale także warunkiem obcowania, współistnienia z innymi kulturami, nawiązania z nimi dialogu. Obok tego niezbędne jest też uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla wszystkich ludzi, niezależnie od tego, w jakich kulturach się wychowali. Należą do nich potrzeby biologiczne, socjalno-bytowe, psychiczne i społeczne, podobne dla całego gatunku ludzkiego. Sprzyja to kształtowaniu szacunku wobec wartości uniwersal-



nych, postawy otwartości i wrażliwości na Innego oraz uczy troski o dobro drugiego człowieka, którego odmienność nie jest zagrożeniem dla „ja”, ale szansą na wzbogacenie przeżyć, zdobycie nowych doświadczeń. Taka postawa jest wpisana także w twórcze orientacje życiowe, które sprzyjają angażowaniu się w działania na rzecz wspólnego dobra.

Uznanie i tolerancja odmienności kulturowych staje się we współczesnym świecie szczególnie ważną wartością i zadaniem edukacji. Konieczne jest wypracowanie takich strategii edukacyjnych, które rozwijają odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe. Kształtują poczucie podmiotowości, wolności, sprawstwa i odpowiedzialności, ale także solidarności i integracji z Innymi w uniwersum ogólnoludzkich wartości. Zatem zadaniem edukacji międzykulturowej jest podejmowanie działań na rzecz wyeliminowania niechęci i uprzedzeń wobec Innego, Obcego. Kształtowanie postawy szacunku dla jego indywidualności i godności, jego wolności i uprawnień. Promowanie paradygmatu współistnienia i wzajemnego rozwoju w wyniku porozumienia, negocjacji i kooperacji. Jednym z czterech podstawowych filarów edukacji jest dzisiaj bowiem „uczyć się, żeby żyć wspólnie” [Raport... 1998].

W holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej podkreśla się znaczenie kilku czynników sprzyjających realizacji jej założeń. Jednym z nich jest unikanie w procesach edukacyjnych arbitralności, uwzględniania kultury różnych grup, regionów bez ich oceniania i kategoryzowania. Bardzo istotne jest łączenie w procesie kształcenia i wychowania elementów kultury rodzinnej, regionalnej z elementami kultury narodowej, europejskiej i światowej. Kolejnym czynnikiem niezbędnym w edukacji międzykulturowej jest świadome podejmowanie dialogu kulturowego i wychodzenie poza ramy własnej grupy odniesienia z zamiarem poznania i zrozumienia odmienności oraz życzliwe ustosunkowanie do nich. Podkreśla się też znaczenie refleksyjności i samoświadomości połączonej z wiedzą, płynącą z kontaktów społecznych, porównań z innymi ludźmi, rozumienia perspektywy Innego. Niezmiernie ważne jest w tych procesach edukacyjnych zdobywanie wiedzy na temat historii, tradycji i wartości swojej grupy oraz innych grup kulturowych. Konieczne jest także nabywanie kompetencji komunikowania się w rodzimym języku i w języku innej, sąsiedniej grupy kulturowej, w przestrzeni zróżnicowania kulturowego. Nie mniej istotna jest gotowość do wchodzenia w relacje wielokulturowe, z życzliwością dla Innego, chęcią jego poznania [Nikitorowicz 2005].

## Zakończenie i nowe otwarcie

Poszukiwanie wspólnych obszarów narracji autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych i holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza doprowadziło do wskazania kilku ich aspektów. Pierwszym, wyeksponowanym na początku niniejszego artykułu, jest swoista wspólnota założeń ontologicznych tkwiących u podstaw konstruowania tych koncepcji. Obie bowiem wpisują się w dialogiczne ujęcie istoty funkcjonowania człowieka w świecie, w antropologię filozoficzną eksponującą bycie podmiotu w polifonicznej przestrzeni pogranicza wielu kultur.

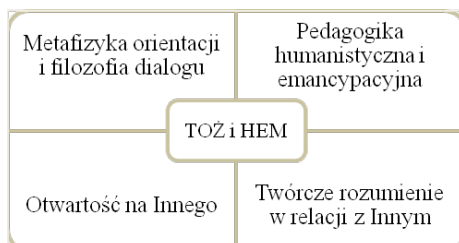
Znamienne jest także sytuowanie się obu koncepcji w metafizyce orientacji, w której punktem wyjścia dla budowania obrazu świata i poszukiwania kierunku działania jest praktyka życia człowieka. Czasowość człowieka, konkretność zdarzeń, zjawiska zwyczajne stanowią podstawę budowania nowej filozofii, w której poszukiwanie prawdy przeradza się w poszukiwanie orientacji. Dokonuje się więc tu przejście od abstrakcyjnego świata teoretycznego do żywego świata odpowiedzialności [Szulakiewicz 2003], od teorii poznania przez antropologię filozoficzną do filozofii dialogu, która za swój fundament przyjęła etykę i w codzienności każe poszukiwać orientacji [Walczak 2007]. Wymaga to stałej otwartości na rzeczywistość, która objawia się nam w postaci Innego [Bachtin 1992; Buber 1991; 1992; Gadamer 1993; Lévinas 2002; Tischner 1993].

Istotna w obu podejściach jest też perspektywa pedagogiki humanistycznej i emancypacyjnej, gdyż eksponowany jest w nich szacunek i godność każdej osoby, jej podmiotowe zakorzenienie w świecie oraz prawo do wolności. Kompetencje i racjonalność emancypacyjna wydają się znaczące zarówno w kontekście kształtowania twórczego stosunku do życia, jak i w aspekcie wyzwolonego ze stereotypów i niechęci postrzegania Innego.

Znaczącą kategorią w obu koncepcjach, jest też, w moim przekonaniu, kategoria twórczego rozumienia odmienności, akcentująca konieczność zachowania własnej perspektywy kulturowej, która umożliwi poznanie odmienności, jej akceptację, zrozumienie i wzbogacenie własnego spojrzenia na świat. Dokonuje się zatem ewolucyjny powrót do siebie, ale już innego, bogatszego o nowe sensory istnienia zdobyte dzięki współluciu z Innym. Zalecenia i zadania edukacji międzykulturowej wyeksponowane w końcowej części analizy są także bardzo ważne w stwarzaniu jednostce warunków kształtowania twórczego stosunku do życia, wyrażającego się w twórczych orientacjach życiowych.



### Rysunek 1. Wspólne obszary narracji koncepcji twórczych orientacji życiowych i holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej



TOŻ: Koncepcja twórczych orientacji życiowych; HEM: Koncepcja holistyczna edukacji międzykulturowej

Źródło: opracowanie własne.

Obie analizowane tu koncepcje mają też swoje empiryczne egzemplifikacje, jednak opisywanie ich wykracza poza ramy tego opracowania, chociaż może być ciekawym przedsięwzięciem. Interesujące byłoby poddanie weryfikacji hipotezy dotyczącej relacji między działaniami edukacyjnymi podejmowanymi przez nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej a ich preferencjami dla twórczych orientacji życiowych.

## Bibliografia

- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa
- Bachtin M. (1970), *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Warszawa
- Bachtin M. (1982), *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Warszawa
- Bachtin M. (1983), *Dialog – język – literatura*, Warszawa
- Bibler W. (1992), *Myślenie jako dialog*, przeł. i wstęp J. Dobieszewski, Warszawa
- Buber M. (1991), *O Ja i Ty*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków
- Buber M. (1992), *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przeł. i wstęp J. Doktor, Warszawa
- Craft A. (2000), *Creativity Across the Primary Curriculum*, London and New York
- Cudowska A. (1997), *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok
- Cudowska A. (2004), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok
- Cudowska A. (2014), *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Białystok
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk

- Gadamer H. G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków
- Kłoskowska A. (1964), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa
- Korniłowicz K. (1976), *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Wrocław
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i kultura*, Warszawa
- Kozielecki J. (2001), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa
- Lévinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, Warszawa
- Modrzejewska-Świgulska M. (2007), *Teorie twórczości codziennej*, [w:] K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk
- Radlińska H. (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Warszawa
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998), Warszawa
- Richards R. (1999), *Everyday Creativity*, [w:] M. A. Runco, S. R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity*, San Diego
- Richards R. i in. (1997), *Creativity in manic-depressives cyclothymes their normal relatives, and control subjects*, [w:] R. Richards, M. A. Runco (red.), *Eminent Creativity, Everyday Creativity and Health*, London
- Runco M. A. (2005), *Creativity Giftedness*, [w:] R. J. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge
- Runco M. A. (2006), *Reasoning and personal creativity*, [w:] J. C. Kaufman, J. Bear (red.), *Creativity and Reason in Cognitive Development*, Cambridge
- Schnädelbach H. (2001), *Próba rehabilitacji animals rationale*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa
- Słownik współczesny języka polskiego* (1998), t. 2, Warszawa
- Szmidt K. J. (2002), *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Korniłowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, [w:] K. J. Szmidt i K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków
- Szulakiewicz M. (2003), *Dialog jako podstawa metafizyki. Od metafizyki fundamentu do metafizyki orientacji*, [w:] J. Baniak (red.), *Filozofia dialogu*, t. 1, Poznań
- Świgulska M. (2009), *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] S. Poppek i in. (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin
- Tischner J. (1993), *Myslenie według wartości*, Kraków
- Tischner J. (2000), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków

**SUMMARY****Openness Toward Other. Innovative Life Orientation  
in the Project of Intercultural Education**

In the following article author presents the theoretical assumptions of the concept of creative life orientation, the specificity of creative life orientation, and the theoretical assumptions of the concept of holistic intercultural education. This article presents the collaborative areas of both concepts: ontological assumptions in philosophy of dialogue, metaphysics of orientation, human pedagogy and empirical research as exemplification of these concepts. Openness to Another, dialogue with Him and creative understanding of Another are very important in the concept of creative life orientation and in the concept of holistic intercultural education.

**Keywords:**

religiously mixed marriage, religion, secularization, acculturation



## **II.**

# **WIELOKULTUROWOŚĆ A RELACJE SPOŁECZNE**



**BRUNON BARTZ**

E-MAIL: B.BARTZ@MIECERTJA.EU

## REALIA EUROPEJSKIEJ POLITYKI GRANICZNO- -MIGRACYJNEJ. KULTURA PRZYJMOWANIA I INKLUZJI MIGRANTÓW

### Wprowadzenie

Europejska polityka migracyjna jest równocześnie kompleksowym i dynamicznym obszarem nauki o interdyscyplinarnym profilu. Opiera się ona formalnie na Deklaracji Praw Człowieka (z 10.12.1948 roku), Konwencji Uchodźców ONZ i Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Wolność ruchu osobowego, podejmowania pracy i osiedlania się obywateli i imigrantów na obszarze Unii Europejskiej (UE) w wybranym kraju oficjalnie są uznawane za wartości oczywiste. Te wzniosłe humanitarnie akta prawne nie uwzględniły jednakże skali ruchu migracyjnego, jej okresowego impetu oraz dramatów, jakie przeżywają uchodźcy, jako nieregularni migranci, przy przekraczaniu granic państwowych. W respektowanie humanitarnych wartości w wielu krajach UE można wątpić, jeżeli na ich granicach lub bezpośrednio przed nimi giną dziesiątki tysięcy uchodźców. Stąd określenie takiej polityki w tytule tego artykułu graniczno-migracyjną, ponieważ *de facto* jest ona skoncentrowana na ochronie granic przed usiłującymi je nielegalnie przekraczać migrantami, a nie ich sprawną integracją lub inkluzją w społeczeństwach, które ich potrzebują, ze względu na europejską katastrofę demograficzną, powtarzające się recesje i wydatny wkład w rozkład cywilizacji zachodniej. Polityka ta od początku istnienia Wspólnoty Europejskiej, a potem Unii Europejskiej jest niejednolita w sensie humanitarnym, politycznym i prawnym oraz niezwykle kontrowersyjna w rozumieniu naukowym, kulturowym i ekonomicznym. Postaram się uzasadnić na podstawie faktów, jak i gdzie odmawia się godności i respektu imigrantom, którzy przybyli do Europy, by uciec od biedy, represji i wojny w poszukiwaniu pracy i możliwości samorealizacji, a spotkali się z niechęcią, niezyczliwością i nieludzkim traktowaniem. Przedstawię też koncepcję naprawy procesu integracji imigrantów, uwzględniającej dorobek współczesnej

nauki w przewyżnianiu impasu w wielokulturowym porozumieniu. Na świecie egzystuje ponad 10 tys. grup etnicznych (ludów), [Theisen 2009: 8], z których każda dysponuje swoją kulturą i mieszczą się one w 230 państwach. Świadczy to, że wszystkie państwa są wielokulturowe. W Europie na 45 państw przypada 90 kultur odwiecznych i setki przetransferowanych przez migrantów, co potwierdza stan jej wielokulturowości, od którego nie ma żadnego odwołania. Porozumienie między przedstawicielami tych kultur staje się dlatego kluczowym czynnikiem i szansą rozwoju naszego kontynentu.

### Migracja w skali globalnej i europejskiej

Według Wydziału Biura Ludności ONZ do spraw Gospodarczych i Społecznych (DESA), [Alscher 2013] udział migrantów wśród ludności świata wzrósł od roku 1990 (2,9%) do roku 2012 o 3,2%. Ponieważ w tym samym czasie ludność świata przyrosła z 5,3 do 7,1 mld, liczba absolutna migrantów wzrosła do 232 mln (w roku 2000 było ich 175 mln) i osiągnęła najwyższy stan w historii. Międzynarodowa Organizacja Migracji (IOM) rozróżnia cztery kierunki globalnego ruchu migracyjnego i w tym podziale przeprowadziła – w porozumieniu z wymienioną agendą ONZ – analizę subiektywnego poczucia migrantów dotyczącą finansowego dobrobytu, szans zrobienia kariery, bezpieczeństwa w zachowaniu zdrowia, wspólnoty z tubylcami i społecznej partycypacji. Pytano migrantów, w jakim stopniu ich emigracja przyczyniła się do poprawy ich sytuacji w wymiarze indywidualnym i rodzinnym. Odpowiedzi migrantów porównano następująco z wypowiedziami ludności krajów docelowych i pochodzenia odrębnie w czterech kierunkach:

- Kierunek Północ > Północ: na obszarze północnej półkuli migracja obejmuje 22% światowej populacji migrantów. Migranci osiągnęli dość szybko podobne poczucie jak ludność docelowego kraju, a w wielu przypadkach uzyskują nawet wyższy standard życiowy.
- Kierunek Południe > Północ: migranci na tym obszarze stanowią 40% wszystkich migrantów. Osiągają oni wprawdzie lepsze warunki niż doświadczali w swoich krajach pochodzenia, ale mają trudności z poszukiwaniem pracy i osiągają niższe wynagrodzenie aniżeli ludność kraju docelowego. W zdrowiu i jego zabezpieczeniu dochodzą do tych samych parametrów jak ludność miejscowa.



- Kierunek Północ > Południe: udział migrantów z północnej do południowej półkuli naszego świata obejmuje zaledwie 5% całego ruchu migracyjnego. Kto decyduje się na taką emigrację odczuje, wskutek dużych szans integracji na rynku pracy i niższego poziomu cen, przyrost osobistej siły popytu. Z drugiej strony, mogą się liczyć z niezadowoleniem i zagrożeniami w obszarze osobistego bezpieczeństwa, poziomowi służby zdrowia i ograniczeniami w społecznej partycypacji.
- Kierunek Południe > Południe: obszar półkuli południowej globu obejmuje 33% całego ruchu migracyjnego. Migranci tego kierunku muszą się liczyć z najmniejszymi osobistymi korzyściami i największymi problemami. Tylko 53% tych migrantów oceniło ich poczucie zadowolenia jako zadowalające, wobec 73% ludności kraju docelowego.

### Znaczenie ruchu migracyjnego

Sekretarz Generalny ONZ Kofi Annan powołał w 2003 roku Komisję Globalną do spraw Międzynarodowej Migracji, która zajęła się wszechstronną problematyką tego zjawiska i doszła do wniosku końcowego, odmiennie traktującego dotychczasowe negatywne mniemanie o migracji. Jest to nowy paradygmat, który jednoznacznie określa migrację jako zjawisko pozytywne zarówno dla samego migranta, jak również dla długotrwałych interesów kraju emigracyjnego i imigracyjnego. Do uregulowania współżycia w fazie intensyfikacji współczesnej wielokulturowości, implikowanej przez wzmożony ruch migracyjny, przysłużył się też Parlament Światowych Religii obradujący w Chicago (1993 rok), który opracował i uchwalił zasady rozwiązań i modeli współżycia w polietnicznym kontekście, nazywając je pryncypiami światowego etosu (ŚE), [*Council...* 1993]. Mają one wymiar globalny, więc nadają się na kanwę dla kształtowania pokojowego współżycia w metropoliach i krajach imigracyjnych.

Rozwój i postęp na świecie w ogóle zawdzięczamy międzykulturowej wymianie informacji i wartości. Tak było zawsze, tak jest tym bardziej dzisiaj, w dobie globalizacji. Migranci w swej masie transferują do innych kultur cały posiadany potencjał, starają się go zastosować w nowym kraju, ale nie zapominają o swoim kraju rodzinnym i – o ile to możliwe – wspomagają go w różnych formach. Przykładów korzyści z migracji jest bardzo

wiele. Przytoczę kilka. Dane o przekazywaniu pieniędzy przez migrantów do swoich krajów rodzinnych według Banku Światowego [*The World Bank...* 2006] są imponujące i wręcz zadziwiające. Kiedy w roku 2001 przelewali oni 75 mld dolarów, to w roku 2005 już 232 mld dolarów. W tym czasie światowa pomoc dla krajów rozwijających wyniosła 79 mld dolarów. Głównymi odbiorcami tych przekazów w roku 2004 były takie kraje, jak Meksyk (16 mld), Indie (9,9 mld), Filipiny (8,5 mld). Licząc jednakże procentowy odsetek tych przelewów w stosunku do PKB, najwięcej zyskały kraje małe, takie jak Togo (37%), Lesoto (27%) i Jordania (23%). Fakty te, a zwłaszcza wynikające z nich korzyści w zwalczaniu biedy i niedostatków służby zdrowia, przyczyniają się stopniowo do zmiany myślenia o migrantach. Dziś kojarzy się migrację coraz częściej z rozwojem. Stare doktryny polityczne, polegające na unikaniu i ograniczaniu prądów migracyjnych przez bilateralną i multilateralną pomoc rozwojową, odchodzą do lamusa. Lapidarnie ujmując, pomoc ta trafiała często do źle zarządzanych państw, skorumpowanych elit, a jeśli częściowo podlegała podziałowi, nie dochodziła do najbardziej poszkodowanej ludności. W takich okolicznościach migranci stali się najważniejszymi partnerami dla polepszenia bytu ludzi w krajach emigracyjnych. Jest to *de facto* zmiana przeważającego dotychczas paradygmatu podejścia do migrantów i całego ruchu migracyjnego. Co jednak jest nadzwyczaj kłopotliwe, to liczne przykłady świadczące o tym, iż dowody o zaletach migracji, a zwłaszcza szansa zwalczania przy jej pomocy przyczyn biedy czy trwałego przyśpieszenia transferu nowoczesności nie zmienia w większości krajów świata, w tym w wielu krajach europejskich, ujemnego stosunku do migrantów. Odmawia się im często uprawnień ustalonych w Ogólnej Deklaracji Praw Człowieka, uchwalonej przez ówczesnych członków ONZ. Tymczasem prawa te chronią wszystkich ludzi, bez względu na ich psychofizyczne cechy, poglądy, wyznawaną wiarę, czy kraj lub kulturę pochodzenia. „W ostateczności, tzw. nielegalni migranci, którzy przekraczają granicę do innego kraju tzw. zieloną drogą, wbrew przepisom państwowym, bez osobistych dokumentów, nie stają się przecież nielegalnymi ludźmi, gdyż takowych, ani w sensie filozoficznym, ani tym bardziej prawnym być nie może”. W sprawozdaniu Komisji Globalnej ONZ stwierdza się m.in., że

ponad 50% migrantów w Europie pracuje, przyczyniając się do wytworzenia w poszczególnych krajach docelowych produktu krajowego brutto (PKB) o wartości dziesiątek miliardów dolarów. W latach 1999–2000 to nie kto inny, lecz migranci byli odpowiedzialni za 89% przyrostu demograficznego w Euro-

pie. Bez migracji ludność naszego kontynentu zmalałaby w okresie pięcioletnim o 4,4 mln ludzi. W roku 2004 ci sami migranci wzbogacili swoje kraje rodzinne, wysyłając drogą bankową 150 mld \$ (co stanowi kwotę trzykrotnie większą, aniżeli wynosi światowa pomoc dla krajów rozwijających się), a innymi drogami dodatkowo 300 mld \$ [Brinkbaeumer 2006 nr 26].

Kiedy w roku 2013 zgłosiło się do ONZ 69 państw, oznajmiając, że znajdują się w stanie kryzysu gospodarczego, w roku 2012 zarejestrowano na świecie 45,2 mln uchodźców, czyli takich migrantów, którzy wyemigrowali ze swoich krajów macierzystych w sposób nieformalny. Było ich najwięcej od 1994 roku. Prawie 55% wszystkich uchodźców przybyło tylko z 5 krajów: Afganistanu, Somalii, Iraku, Syrii i Sudanu (48% wszystkich uchodźców to kobiety, a 46% to dzieci). Z przyczyn zachowania bezpieczeństwa, gospodarczych i politycznych rozszerza się na świecie kontrolę migracji tak, by móc odróżnić migrantów i migrantki, których(e) poszczególne państwa sobie „życzą“ lub „nie życzą“. Do tych ostatnich zalicza się także nieregularnych migrantów. Jak wiadomo, istnieją na świecie co najmniej dwie wykładnie interpretacji statusu migrantów. Państwa, w tym członkowie Unii Europejskiej, traktują osoby przekraczające granice państwowe bez ważnych dokumentów (dowodu lub paszportu i wizy) jako migrantów nielegalnych, a ONZ jako nieregularnych. W słownictwie prawnym ONZ nie używa się bowiem określenia „nielegalny migrant“, gdyż oznaczałoby to, że jest to „nielegalny człowiek“, a tak być nie może (gdyż jest to nielogiczne i niegodne), ponieważ każdy człowiek jest legalny. Ponadto, od dłuższego czasu ustalone przez Konwencję Uchodźców ONZ (z 28 lipca 1951 roku) prawo zobowiązujące do udzielania uchodźcom azylu, jest przez wiele państw ograniczane i tym samym ich ochrona poważnie zredukowana. Dotarcie do bezpiecznego państwa – szczególnie należącego do UE – i rozpoczęcia w nim nowego życia, staje się dla uchodźców coraz trudniejsze. Zabezpieczenie granic ma dzisiaj pierwszeństwo przed ochroną uchodźców. Udowadnia to wiele przypadków deportacji i ponad 20 tys. wypadków śmierci przy usiłowaniu przekraczania zewnętrznych granic UE od 1990 roku.

Ponad 80% wszystkich migrantów żyje w krajach rozwijających się i mniej niż 20% w krajach rozwiniętych, przy czym dziesięć lat temu było ich jeszcze 30%. Większość uchodźców pochodzi z krajów ubogich i miejsce swojej emigracji znajdują oni także w innych biednych krajach.

W roku 2012 żyło w UE 1,5 mln uchodźców. Tylko 479 300 z 7,6 mln nowych uchodźców złożyło wnioski o azyl w krajach rozwiniętych, w tym 297 000

w UE. Było to 4% populacji wszystkich szukających prawnej ochrony, w tym 25% kobiet i 20% niepełnoletnich. Tymczasem w roku 2012 rozwinięte państwa zadeklarowały 172 000 i UE 5 500 miejsc dla nowo przybywających uchodźców. W taki oto sposób globalna Północ, łącznie z UE, mniej lub bardziej skutecznie pozbawia się uchodźców z globalnego Południa, zwłaszcza kobiet i dzieci. Koszty takiego traktowania ponoszą przede wszystkim sami uchodźcy i docelowe państwa, które ich przyjęły lub do których zostali wydeleni” [por. *European Council...* 2012].

Pozytywnym wyjątkiem w tym nieprzychylnym scenariuszu postępowania są Niemcy. Wraz z piątą rundą przyjęcia nowych państw w 2007 roku (akcesja Bułgarii i Rumunii) liczba państw członkowskich wzrosła do 27, ale zarazem powiększył się dystans w poziomie dobrobytu. Produkt krajowy brutto (PKB) w przeliczeniu na jednego mieszkańca w tych nowo przyjętych krajach stanowił tylko 47% przeciętnej pozostałych krajów Unii Europejskiej. Liczba migrantów bułgarskich przybyłych np. do Niemiec zwiększyła się od 46 tys. (w roku 2007) do 118 tys. (w roku 2012), a rumuńskich od 85 600 (w roku 2007) do 205 tys. (w roku 2012). Niemiecką opinię publiczną nie tyle poruszyła imigracja z tych krajów jako taka, gdyż kraj ten stał się formalnie imigracyjnym od roku 2005, lecz równoległa wzmożona fala migracyjna z innych regionów świata, która osiągnęła w 2012 roku liczbę 589 700 osób i określona została jako „Armutsmigration” (czyli „migracja biedy”). Ponad 50 tys. z nich złożyło wnioski o azyl, co, oprócz Francji, należy do najwyższej liczby w Unii Europejskiej. W roku 2013 Niemcy przyjęły dodatkowo ponad 5 tys. uchodźców z Syrii, 2500 z Libanu i 200 z Tunezji. Większość bowiem przybyszów obciążała fundusze socjalne landów i gmin, ponieważ nie mogli oni podjąć pracy bez znajomości języka i przejścia procedury uzyskania statusu azylanta lub wniosku o pozwolenie na pobyt stały.

Najnowsza sytuacja migrantów uzasadnia, niestety, negatywną generalizację polityki migracyjnej w wymiarze globalnym i europejskim, ze wskazaniem na tę ostatnią.

### Przyjmowanie uchodźców w granicach Unii Europejskiej

Wprawdzie we wszystkich państwach członkowskich działają dostosowane do prawa UE narodowe ustawy, ale ich zastosowanie w praktyce jest bardzo zróżnicowane i uzależnione w dużym stopniu od kultury or-

ganizatorskiej i prawnej, a także od przebiegu procesu ustalania tożsamości i ogólnej atmosfery publicznej. Na przykład kwoty uznania wniosków o azyl w 2007 roku wahały się w granicach od 2,7% w Grecji, przez 35% w Niemczech do 61,2% we Włoszech. Czas oczekiwania na przyznanie azylu lub zezwolenia na pobyt, czyli okres niepewności, trwał zwykle długo (na Cyprze do 12 lat). Odpowiedzialna w roku 2013 za politykę migracyjną UE Komisarz – Pani Anna Malmstroem – stwierdziła, że system udzielania azylu w UE jest „taki jak w «loterii»”. W niektórych krajach ochrony uchodźców odmawia się już przy nielegalnym przekraczaniu granicy, jeżeli bezpośrednie przesiedlenia następują do tzw. państw trzecich, znanych z negatywnego stosunku do tego rodzaju przybyszów. Czynią to Węgry, wydalając migrantów do Ukrainy i Serbii, Grecja do Turcji i Włochy do Libii. Ci, których się, mimo perturbacji granicznych, przyjmie, zatrzymuje się w specjalnych obozach nadzorowanych przez policję (np. w Polsce przez 2, na Węgrzech przez 6 i na Malcie przez 12 miesięcy). W Grecji, Polsce i na Malcie są zatrzymywane także rodziny i dzieci. Są to jednoznaczne pogwałcenia artykułu 5 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka normującej prawo migrantów do wolności i bezpieczeństwa. W latach 2010–2011 Malta i Węgry za nieprzestrzeganie wymienionej Konwencji zostały osądzone i ukarane. Nie ma jednak informacji, czy dotknięci migranci otrzymali stosowną rekompensatę, co dopiero stanowiłoby przynajmniej częściowe zadośćuczynienie za przeżyte udręki.

Po zakończeniu okresu formalnego zatrzymania, migranci z reguły przesiedlani są tymczasowo do tzw. obozów otwartych (Malta, Węgry, Włochy, Słowacja). Warunki w tych obozach są krytyczne; najczęściej narzeka się na brak prywatnej sfery migrantów, gdyż są oni lokowani w pofabrycznych halach i magazynach o dużej liczbie łóżek, niedostatecznym umeblowaniu i niedostosowanych sanitariatach. Najczęściej brakuje też dostępu do służby zdrowia i obsługi prawnej, a całością zarządza zły albo w ogóle niewykwalifikowany personel. Dlatego właśnie członkowie Rady Europy kontrolujący obozy w Grecji w ramach Komitetu do spraw Przeciwdziałania Torturom określili panujące tam warunki jako „niehumanitarne i poniżające”.

W większości państw UE, po opuszczeniu przez uchodźców ostatniego obozu, nie pomagają im w ogóle lub niekiedy tylko na czas określony, np. w otrzymaniu lokalu mieszkalnego. Na prywatnym rynku mieszkaniowym odmawia się im lokalu ze względu na dyskryminację ze strony właścicieli i niechętną postawę niektórych mieszkańców. W następstwie tej sytuacji wiele rodzin migrantów, razem z dziećmi staje się bezdomnymi, którzy urządzają się z konieczności na obrzeżach miast, w parkach lub

przyczyniają się niechcący do przepełniania lokali krewnych i znajomych. Najczęściej zdarza się to w Grecji, Polsce, na Węgrzech i we Włoszech. Problem ten wzmacnia jeszcze fakt, że po wyjściu z obozu migranci mogą liczyć tylko na niewielkie świadczenia socjalne (na Węgrzech – 90 euro miesięcznie, maksymalnie przez 2 lata), co nie wystarcza na czynsz nawet najtańszego mieszkania. We Włoszech nie wypłaca się takim migrantom żadnych świadczeń. Ponadto obowiązuje przepis, że jeśli ktoś nie może wynająć mieszkania i nie przedstawi dokumentu o zameldowaniu, nie jest uprawniony do świadczeń socjalnych (w tym zdrowotnych). Powstało w ten sposób diabelskie koło, którego nie można opanować nawet w krajach o rzekomo wysokiej kulturze.

Do mankamentów wynikających z wykluczenia i bezbronności uchodźców należą ekscesy gwałtów popełnianych w obozach przez wartowników (Grecja, Węgry) lub przez rasistów na ulicach (Grecja, Węgry, Włochy). Migranci donoszą ponadto, że często głodują, gdyż stać ich tylko na jeden posiłek dziennie. Dlatego zapadają na choroby spowodowane brakiem odpowiedniego wyżywienia, a te pociągają za sobą konieczność kupowania leków, na które nie mają pieniędzy (Grecja, Węgry, Włochy). Do najtrudniejszych kwestii należą długotrwałe problemy ze znalezieniem pracy. We Włoszech dokumenty wykształcenia nie są uznawane (chyba, że się za tę czynność specjalnie zapłaci). Urzędy pracy nie pomagają w poszukiwaniu miejsca zatrudnienia. Poradnictwo psychologiczne dla migrantów będących ofiarami wojny i prześladowań jest niezwykle trudne do osiągnięcia. Dzieciom i młodzieży nie gwarantuje się uczęszczania do szkoły i dorosłym nie proponuje ani kursów językowych, ani zawodowych (Węgry, Włochy). We wszystkich krajach niepaństwowe organizacje charytatywne i społeczne oferują wprawdzie różne usługi integracyjne i w pojedynczych przypadkach są one bardzo przydatne i skuteczne, ale nie mogą przecież zastąpić systemowego niedosytu w funkcjonowaniu instytucji państwowych na rzecz sprawnej inkluzji migrantów do świata pracy lub instytucji zabezpieczenia socjalnego.

W polityce i przepisach UE przybycie uchodźcy bez wizy skodyfikowano jako „niedozwolone przekroczenie granicy“, do którego niedopuszczenia są zobowiązane wszystkie państwa członkowskie. Uchodźcom może, ale nie musi być „przyznane pozwolenie na wjazd (do wybranego kraju) z powodów humanitarnych lub z powodów narodowego interesu i międzynarodowych zobowiązań”. Prawnego zobowiązania do przyjęcia uchodźcy, np. zgodnie z Konwencją Uchodźców ONZ, nie ma. Obowiązek wizowy, obowiązek do dozorowania granic i brak obowiązku ochrony uchodźców



to najistotniejsze reguły ustawowe, które powinny zniechęcić uchodźców do zamiaru przekroczenia granicy UE i ustawowo – ale koniecznie *de facto* – zobowiązać do pozostawania w krajach poza Unią Europejską. Gdyby jednak udało się im nielegalnie znaleźć na obszarze UE i złożyć wnioski o azyl, nie mogą być wydalenii do państwa niebędącego członkiem Unii Europejskiej.

Dodatkowym ograniczeniem dowolnego poruszania się uchodźców po obszarze UE jest przepis Rady Europejskiej (tzw. Dublin-II-Konwencji z 18.02.2003 roku), zobowiązujący do przeprowadzenia przewodu o otrzymanie azylu w pierwszym kraju UE, do którego dany uchodźca przybył. Sens artykułu 10, ustęp 1, tego przepisu jest następujący: jeżeli uchodźca przekroczył granicę państwa członkowskiego UE nielegalnie, to państwo to jest odpowiedzialne za sprawdzenie wniosku o azyl tego uchodźcy. Gdyby jednak udało się uchodźcy z krajów południowych lub wschodnich UE dotrzeć do krajów północnych lub zachodnich UE, po ujawnieniu tego faktu będzie on odesłany do tego kraju UE, którego granicę przekroczył po raz pierwszy. Dlatego regulacja ta stanowi w rzeczywistości karę dla państwa położonego na peryferiach UE, gdyż nie potrafiło ono przeszkodzić nielegalnemu przekroczeniu granicy.

Wbrew wzniosłym wartościom moralnym (również chrześcijańskim – jak np. „gość w dom, Bóg w dom”) w UE istnieją możliwości ekspresowego uzyskania statusu obywatela w niektórych państwach członkowskich, wystarczy tylko spełnić pewne warunki materialne lub osobowe [Brueggemann i in. 2014]. W kraju nadbałtyckim – Łotwie (państwie grupy Schengen) można otrzymać prawo do 5-letniego pobytu, a potem obywatelstwa, po wpłacie do łotewskiego przedsiębiorstwa 38 tys. euro lub po zakupie nieruchomości w Rydze za 75 tys. euro. Na Węgrzech otrzymuje się status rezydenta za 250 tys. euro, co dostępne jest również w Grecji za zakup nieruchomości w tej samej cenie. Na błyskawiczne wydanie dowodu osobistego mogą liczyć chętni skądkolwiek pochodziliby w Bułgarii (za zainwestowanie w „priorytetowe projekty“ 0,5 mln euro) i na Malcie (za wpłatę gotówki w wysokości 650 tys. euro lub zakup nieruchomości za 350 tys. euro albo zakup maltańskich akcji za 150 tys. euro na 5 lat). W Portugalii, gdzie sprzedawano „złote wizy“, czyli obywatelstwa za zainwestowanie 0,5 mln euro, zgłaszali się tylko Chińczycy i Rosjanie, co zaniepokoiło tamtejsze władze. Podobne zaskoczenie przeżyli władarze łotewscy, gdyż oczekiwali przyjazdu migrantów z całego świata, a zareagowało na ich ofertę 7 tys. Rosjan. Wyjątkiem w tym materialistycznym werbunku była gwiazda opery rosyjskiej, która otrzymała obywatelstwo „za wniesione już



i oczekiwane nadal nadzwyczajne osiągnięcia w specjalnym interesie Republiki Austriackiej“. Przedstawiciel organizacji „Pro Azyl“ uznał z kolei, że „uchodźcy z Syrii topią się w Morzu Śródziemnym, a bogaci mogą do nas przyjeżdżać niezależnie od źródła pochodzenia ich pieniędzy“. W ten sposób kupione narodowe obywatelstwo otwiera drzwi do UE i związane z unijnym obywatelstwem prawa. Komisja UE jest oczywiście zaskoczona takimi praktykami i „będzie sprawdzać, czy odpowiada ona europejskiemu prawu i wartościom“, chociaż jeden z parlamentarzystów UE wydał już swoją opinię: „Sprzedaż obywatelstw jest niesolidarna i ponadto stanowi zachętę dla zorganizowanej przestępczości, zwłaszcza w praniu pieniędzy“.

### Sytuacja uchodźców w krajach sąsiedzkich UE

Prawne odgraniczanie uchodźców i utrzymywanie w południowych i wschodnich krajach UE oraz sąsiednich krajach nienależących do UE doprowadziło do tego, że żyje ich tam (w 2012) już setki tysięcy. W krajach sąsiednich UE zarejestrowano 530 tys. uchodźców i przypuszcza się egzystencję ponad 1 mln nieregularnych migrantów (wiekszość w Turcji). W granicznych państwach UE zarejestrowano 182 043 uchodźców i szacuje się obecność 1,4 do 1,6 mln migrantów nieregularnych. Ponieważ kraje nienależące do UE często nie mają jeszcze dobrze funkcjonujących systemów postępowania azylowego, uchodźcy nie dysponują zezwoleniami na pobyt i mieszkają się po prostu z migrantami nieregularnymi, oczekującymi latami na obywatelstwo bądź pozwolenie na wyjazd do innych krajów. Ich status jest nie do pozazdroszczenia, ponieważ nie mają praw obywatelskich i ich los zależy od dobrej woli władz i ludności danego kraju. Migranci z krajów sąsiedzkich UE starają się co roku wjechać do wybranego kraju UE, ale jest to coraz trudniejsze. W roku 2008 udało się to 151 tys. osób, a w roku 2012 jedynie 73 tys. Szacuje się, że w krajach tych na emigrację do UE czeka i przygotowuje się jeszcze 2 do 2,6 mln osób (nie licząc potencjalnych emigrantów z Rosji).

W krajach sąsiadujących z UE panuje skomplikowana sytuacja prawna. Turcja przyznaje azyl tylko uchodźcom europejskim, inni migranci, po długotrwałej procedurze uznaniowej, zmuszani są wyjeżdżać do innych krajów, głównie do Stanów Zjednoczonych. W kraju tym funkcjonują równoległe dwa systemy, państwowy i ONZ (UNHCR), a rezultaty ich działania są niejednokrotnie sprzeczne. Migranci wnioskujący o azyl roz-

mieszczeni są w 51 tzw. satelitarnych miastach, gdzie zdani są właściwie na siebie samych, bez wystarczających na byt świadczeń, ale mają dostęp do służby zdrowia. W roku 2013 Turcja przyjęła jednakże ponad 200 tys. uciekinierów z ogarniętej wojną domową Syrii i zapewniła im pobyt w 17 obozach z wyżywieniem, pomocą medyczną i możliwością edukacji. Na Ukrainie system przeprowadzenia postępowania azylowego był do roku 2011 zupełnie dysfunkcyjny. Dopiero w roku 2013 wydano ustawę, która ma tę sytuację zmienić. Migranci złapani na nielegalnym przekroczeniu granicy są tu po prostu aresztowani i traktowani jak więźniowie zgrupowani w obozach finansowanych przez Unię Europejską. Areszt trwa przeciętnie do 12 miesięcy, a dla uciekinierów-recydywistów do kilku lat. Dla 8 tys. uchodźców w roku 2013 przeznaczono zaledwie trzy obozy łącznie z 300 miejscami zakwaterowania. Zaopatrzenie migrantów, poza obozem we Lwowie, którym opiekują się zakon jezuicki, jest bardzo ograniczone. Agencja ONZ (UNHCR) płaci każdemu migrantowi 50 dolarów miesięcznie, ale wystarcza to zaledwie na pokrycie czynszu w wieloosobowym pokoju. Dostęp do służby zdrowia widnieje raczej na papierze niż w rzeczywistości. Podobnie jest w Serbii, gdzie urząd do spraw azylu praktycznie nie działa, gdyż zatrudnia za mało pracowników. W Libii i Maroku nie ma narodowych systemów azylowych, a dostęp do przedstawicielstwa UNHCR jest utrudniony lub wręcz niemożliwy. Libijska niepaństwowa milicja więzi uchodźców w okropnych warunkach. Analogicznie dzieje się w Maroku, gdzie wobec braku obozów, aresztowanych przetrzymuje się w nieprzystosowanych do tego celu stacjach policyjnych. Eksperti i osoby, które mają za sobą procedurę przyznawania statusu azylanta, krytykują sytuację uchodźców w tych krajach, twierdząc, że aresztowani nie mają żadnego dostępu do adwokatów i są pozbawieni prawa do odwołań od decyzji urzędów, nie otrzymują wystarczających środków do życia, warunki higieniczne w obozach są katastrofalne; nie zezwala się im na wyjście i nie mają żadnych możliwości podjęcia pracy. Często ich warunki pobytu w obozach są gorsze niż przestępców w więzieniach. Z reguły traktowani są jak aresztowani kryminaliści, co jest sprzeczne z artykułem 31 Konwencji Uchodźców Organizacji Narodów Zjednoczonych. We wszystkich tu wymienionych państwach, migrantom odmawia się ochrony prawnej, nie wystawia się choćby tymczasowych dokumentów osobistych, co oznacza, że pozostają w stanie nieregularności, zdani na samowolę policji lub służb o trudnej do zidentyfikowania podległości. Bywa, że już na granicy odmawia się migrantom prawa do jej przejścia i bezpośrednio wydala do państwa, gdzie trwa np. wojna lub można być prześladowanym.

**Tabela 1. Uchodźcy i nieregularni migranci w krajach przygranicznych Unii Europejskiej w roku 2013 lub w latach wcześniejszych**

| W UE lub poza | Państwa               | Wnioskujący o azyl uchodźcy         | Nieregularni migranci*  |
|---------------|-----------------------|-------------------------------------|---|
| Poza UE       | Maroko                | 2 992                               | 10 000 z Afryki Subsaharyjskiej                                   |
|               | Tunezja               | 1 775                               | kilka tysięcy   |
|               | Libia                 | 13 617                              | 1,5 mln   |
|               | Turcja                | 33 000 + 400 000 z Syrii            | 0,5 – 1,0 mln, w tym dziesiątki tys. z Afganistanu, Iraku i Iranu |
|               | Serbia                | 3 100 + 66 370 z krajów sąsiedzkich | 18 000 (nielegalnie przeszło granice w 2012)                      |
|               | Ukraina               | 7 889                               | 11 300 (w 2008)   |
| W UE          | Hiszpania             | 8 300                               | 300 000 – 390 000 (w 2009)  |
|               | Włochy                | 79 100                              | 651 000 (w 2008)  |
|               | Malta                 | 9 015                               | 2 000   |
|               | Grecja                | 38 283                              | 350 000 (w 2011)  |
|               | Cypr                  | 6 267                               | 15 000 – 20 000   |
|               | Bulgaria              | 3 558                               | 3 000 – 4 000   |
|               | Węgry                 | 4 440                               | 10 000 - 50 000 (w 2007)  |
|               | Słowacja              | 856                                 | 15 000 - 20 000 (w 2007)  |
|               | Polska                | 19 001                              | 40 000 – 100 000 (w 2011)   |
|               | Estonia, Litwa, Łotwa | 1 414                               | 10 000 – 38 000   |
|               | Finlandia             | 11800                               | 8000 – 12000  |

\* Dane, przedstawione przez odpowiednie urzędy państwowe, dotyczące liczby migrantów nieregularnych są szacunkowe (nie zawsze aktualne).

Źródło: UNHCR; Irregular Migration Net i Fundamental Right Agency.

Innym zjawiskiem jest wszechogarniająca, szczególnie w Libii i na Ukrainie, korupcja. Aby złożyć wniosek o azyl do ukraińskiego urzędu, być zwolnionym z aresztu, otrzymać paszport uchodźcy lub nie być zatrzymanym przez policję na ulicy, należy dać urzędnikowi, policjantowi czy tłumaczowi odpowiednią łapówkę,

Do dramatycznych sytuacji dochodzi w Maroku i Serbii, gdzie tysiące migrantów narażonych jest na bezdomność, gdyż brakuje tam po pro-

stu miejsc w prowizorycznych obozach. Migranci budują sobie, najczęściej wokół obozów i na opłotkach miasta, dachy nad głowami z plastiku, kartonów i drzew. Co pewien czas są one (np. w Serbii) spalane przez policję w ramach programu „walki z nielegalną migracją”. W wielu krajach migranci są narażeni na różne czyny przestępcze i gwałty. Wykonują je notorycznie policjanci (Maroko, Libia i Ukraina), kryminaliści (Maroko, Libia i Turcja) oraz rasiści (Ukraina). Szczególnie kobiety są ofiarami seksualnych gwałtów, praktykowanych przez policjantów w Libii oraz kryminalistów i okoliczną ludność w Maroku i Turcji. Na przykład, według danych UNHCR, 43% wszystkich migrantów, którzy przechodzili przez Maroko było ofiarami gwałtu, a 36% wszystkich kobiet zostało ofiarami gwałtu seksualnego,

Wniosek z tej sytuacji jest jednoznaczny. Niemal we wszystkich krajach sąsiadujących z UE stosowanie systemu azyłowego i przyjmowanie migrantów nie spełnia międzynarodowych norm. Wszelkiego rodzaju migranci nie są w tych krajach przez długi czas ani bezpieczni, ani nie znajdują warunków dla godnego ludzi życia.

### Rozważania o kulturze przyjmownia

Kogoś chętnie przywitać, to wyrazić i dać poznać, że przychodząca osoba jest oczekiwana i mile widziana. Kulturowe różnice mogą jednakże na wstępie spotkania osoby z innego kręgu kulturowego zakłócić takie intencje [Bartz 2011: 15-28]. Kultura przyjmowania (KP) jest stosowana w debatach politycznych i gospodarczych oraz prezentowana w mediach, czy też dążeniach niektórych urzędów publicznych w formie „otwarcia” dla zainteresowanych. Z żądaniem o więcej KP można także kojarzyć osiągnięcie celu podniesienia atrakcyjności danego kraju czy regionu dla wzmożenia zjawiska imigracji. Trend ten jest znany z klasycznych krajów imigracji i polega na ułatwianiu formalności związanych z przyjazdem i pobytem, czyli np. z zmeldowaniem się i przyznawaniem statusu obywatelskiego i zawodowego. Ważne są tutaj metody werbowania fachowców za granicą i regulacje dotyczące bezproblemowego dotarcia, tudzież prawnego usankcjonowania długookresowego pobytu, łącznie z perspektywą stałej pracy oraz życzliwych kontaktów z urzędnikami i ludnością tubylczą. O ułatwieniu tego rodzaju koniecznych formalności, potencjalni imigranci powinni być poinformowani jeszcze przed decyzją o emigracji. W każdym razie osoby zamierzające emigrować nie mogą się obawiać, że rezultat kontaktów

z urzędami wybranego kraju mógłby być dla nich negatywny. Odwrotnie, przez jasne określenie warunków procedury przyjmowania, przyszli emigranci powinni zdobyć przekonanie, że w nowym kraju będą witani z niewymuszoną chęcią, gdyż przyczyniają się do zachowania lub nawet przyrostu jego poziomu dobrobytu.

Kultura przyjmowania migrantów może być również rozumiana jako specjalny aspekt obchodzenia się z różnorodnością członków społeczeństwa. Ukazuje ona, w jaki sposób traktuje się innych, nowo przybyłych ludzi z nieznaną tożsamością i pozytywnymi intencjami pracy dla siebie i dobra ogółu. Upowszechnienie adekwatnej KP i zastosowanie koncepcji zarządzania opartej na wykorzystaniu synergetycznego efektu tkwiącego w wielokulturowości zatrudnionych pracowników (*Diversity Management*) w urzędach rozpatrujących sprawy obcokrajowców i podmiotach gospodarczych może doprowadzić do uwrażliwienia załóg na obchodzenie się z różnorodnością i wyzwolenia nierozpoznanego jeszcze potencjału migrantów.

W Niemczech rozpoczęto w ostatnich latach intensywną debatę o KP w związku z faktem przyśpieszonego, demograficznego starzenia się społeczeństwa i znacznego niedosytu fachowych pracowników. Przewiduje się, że w roku 2030 w Niemczech będzie żyło jedynie 74,7 mln osób (dziś około 82 mln), w tej liczbie 16,9% będą stanowili młodsi niż 20-letni i 35,4% starsi niż 60-letni. Bez dopływu odpowiedniej liczby imigrantów w wieku produkcyjnym, nie będzie można wykorzystać potencjału gospodarczego i zabezpieczyć socjalnego standardu emerytowanej ludności. Kraj ten nie zawsze może liczyć na wystarczającą liczbę imigrantów (a potrzebuje ich rocznie w granicach 150-200 tys. rocznie). Tym bardziej, że nie jest jedynym krajem OECD, który systematycznie werbuje niezbędne siły robocze. Dlatego planuje nadal aktywnie uczestniczyć w międzynarodowej konkurencji o przyciąganie pracowników, co implikuje skuteczne uatrakcyjnienie przyjazdu i pobytu. Na przykład w roku 2013, na wyraźne zapotrzebowanie zjednoczeń gospodarczych, wprowadzono w życie dyrektywę UE w sprawie traktowania obcokrajowców ze specyficznymi kwalifikacjami zawodowymi (w postaci ustawy o uznawaniu wykształcenia zawodowego i nowego rozporządzenia o zatrudnieniu). Rozporządzenie to reguluje kwestie przyjazdu sił roboczych bez wykształcenia akademickiego, ale z wyuczonym zawodem, z tzw. krajów trzecich (spoza UE). Warunkiem dla imigracji jest jednakże posiadanie takiego świadectwa ukończenia szkoły, które byłoby równoważnościowe z niemieckim wykształceniem zawodowym. Sporządzenie analizy zapotrzebowania w podziale na zainteresowa-

ne branże i regiony oraz specyfikację pożądanych zawodów powierzono Federalnej Agencji Pracy, czyli korporacji zrzeszającej i koordynującej wszystkie lokalne agencje i urzędy pracy. Dla potencjalnych imigrantów z wyższym wykształceniem wprowadzono „zielone karty“, których nabycie jest uwarunkowane dysponowaniem dyplomem wyższej uczelni i ofertą wynagrodzenia rocznego ze strony werbującego pracodawcy w wysokości nie mniejszej aniżeli 45 tys. euro [Bundesregierung... 2013].

Tak przedstawiają się nowe założenia KP, sprzyjające selektywnej imigracji nowych aktów prawnych. W praktyce wygląda to zupełnie inaczej. W dyskursie przedstawiciele gospodarki i badaczy naukowych docenia się, że Niemcy, jako państwo nastawione na eksport, podjęło ostatnio liczne starania o wspieranie KP, ale w życiu codziennym trudno jej doświadczyć. Z poczynionych badań wynika, że w sferze urzędniczego obchodzenia się z osobami kulturowo innymi, obserwuje się wiele form dyskryminacji. Migranci odczuwają w kontaktach z instytucjami zajmującymi się gospodarką mieszkaniową, edukacją czy rynkiem pracy, że są krzywdzeni [SVR 2012]. Zwerbowani przez firmy bawarskie absolwenci wyższych uczelni z Indii, po wizytach w urzędzie dla obcokrajowców, zaznali wiele różnych zachowań, oprócz oczekiwanej kultury powitania. Potwierdzają to także studiujący akademicy, iż po odwiedzinach w urzędach czuli się często sfrustrowani i niepożądani, co ostatecznie wpływało na ich obraz tego kraju. O tym, że dyskryminacja jest cechą rzeczywistości niemieckiej w wielu obszarach życia donosi ponadto Pełnomocnik Rządu RFN do spraw Antydyskryminacji [Antidiskriminierungsstelle 2013], podając zarazem przedsięwzięcia służące jej zwalczaniu.

Interpretując te informacje o rażącej niekonsekwencji, można stwierdzić, że wprawdzie KP w wielu obszarach życia nie jest obecna, ale perspektywa zmian zaznaczyła się wyraźnie. W polityce i mediach traktuje się zwerbowane siły robocze jako nieodzowne zasoby żywej pracy, a nie jako zagrożenie dla bezrobotnej ludności i obciążanie dla funduszu świadczeń socjalnych. Ponadto, pracujący imigranci zaliczają się stopniowo do głównych zainteresowań opinii publicznej, stymulując duże odłamy przyjmującego społeczeństwa do lepszego obchodzenia się z różnorodnością innych. I jest to najwyższy czas, gdyż dotychczas przede wszystkim analizowano, prześwietlano i oceniano (często z dużą dozą uprzedzeń i stygmatów) wyłącznie nowo przybywających do „szpiku kości“ i „szklanej przejrzystości“, pozostawiając postawę i stosunek ludności tubylczej i obsługujących urzędników w bezkrytycznej sferze tabu. Ta dysproporcja w traktowaniu wielokulturowych migrantów i brak przygotowania społeczeństwa do ich



odpowiedniego przyjęcia okazała zasadniczą przeszkodą w pomyślnym przebiegu integracji. Pierwszy masowy werbunek tzw. gastarbeiterów (robotników gości) w latach 1952-1965 dobrze charakteryzuje obiegowe powiedzenie: „werbowaliśmy siły robocze, a przyjechali ludzie“, jako że robotnicy z Turcji sprowadzali całe rodziny, a do integracji ich żon i licznych dzieci powojenne Niemcy nie były przygotowane. Potem nastąpił długi i trudny okres nieudanej w dużym stopniu (głównie z powodu braku woli politycznej i poczucia zagrożenia tożsamości narodowej i kulturowej rodzimej ludności) integracji imigrantów do społeczeństwa niemieckiego. Napisałem długi okres, gdyż trwający praktycznie do 2005 roku, kiedy RFN uznała siebie za kraj imigracyjny, chociaż postępy w integracji były niejednolite, co oznacza, że w niektórych landach i miastach integracja przebiegała przyzwoicie. Podkreśliłem też okres trudny, ponieważ efekty tego procesu są wysoce niezadowolające. Wystarczy podać, że:

- udział młodych dorosłych (25-34 lat) bez wykształcenia zawodowego lub ukończenia szkoły wyższej maleje, ale wśród młodych dorosłych z tłem migracyjnym jest 3-krotnie wyższy;
- ryzyko zostania biednym kształtowało się u ludności niemieckiej w roku 2010 na poziomie 14,5%, a wśród ludności z pochodzeniem migracyjnym na poziomie 26,2% [Beauftragte 2012: 86];
- rodziny migrantów są dwa razy częściej uzależnione od pomocy społecznej niż rodzima ludność niemiecka [Bundesministerium 2009: 12];
- bezrobotni z tłem migracyjnym przeważają: wśród 20% ludności niemieckiej z pochodzeniem migracyjnym aż 35% w roku 2012 stanowili bezrobotnych [Bundesagentur 2013].

Co wobec takiej sytuacji myślą uchodźcy i migranci o docelowo wybranym państwie ?

- w opinii publicznej przeważa przeświadczenie, że migranci są w społeczeństwie niechciani i stwarzają problemy;
- rodzime społeczeństwo nie jest poinformowane o znaczeniu i roli migrantów dla ich państwa i obawia się kontaktów z migrantami, gdyż nie jest do nich przygotowane;
- przeważająca liczba migrantów zalicza się do najbiedniejszych warstw społecznych, gdyż wykonują najcięższe i najmniej płatne prace i wychowują przeciętnie więcej dzieci niż ludność rodzima
- na co dzień doświadczają różnorodnych form dyskryminacji i odgraniczeń, zwłaszcza w szkole i podczas wykonywania zawodu;



- prawicowy ekstremizm i rasizm stanowią odczuwalne zagrożenie ich egzystencji i poziomu życia;
- w europejskich krajach z dużym udziałem imigrantów nie rozwinęto jeszcze wspólnego poczucia „my“, niezależnego od etnicznego pochodzenia.

### Nowe perspektywy usprawnienia polityki migracyjnej i integracyjnej

Mimo pewnych inicjatyw na poziomie ogólnokrajowym polityka ta nie znalazła jeszcze pełnego uznania politycznego i nie opracowano jej całościowej koncepcji. Tymczasem różne jej obszary są kluczowe dla rozwoju demokracji, zabezpieczenia dobrobytu i uczestnictwa kraju w przewyższeniu międzynarodowych wyzwań. Dlatego, bazując na zebranych doświadczeniach i badaniach naukowych, nieodzowne są następujące zmiany perspektyw [Filsinger 2013: 8-25]:

#### 1. Zmiana perspektywy:

##### Nowe rozumienie integracji

Szeroko rozumiana integracja w nowoczesnym i heterogenicznym społeczeństwie obejmuje wszystkie grupy społeczne, nie tylko migrantów i nie ogranicza się wyłącznie do aspektów etnicznych, kulturowych i religijnych. Nie ma integracji do społeczeństwa, istnieje natomiast do pojedynczych sfer życia, instytucji i miejscowości, w których współżycie udaje się lub nie i gdzie drogi dostępu są otwarte lub zamknięte. Celem polityki integracyjnej jest likwidacja lub redukcja społecznej nierówności i realizacja sprawiedliwości społecznej. Rasistowskie myślenie należy wykryć i zwalczyć. By uniknąć wykluczeń i odgraniczeń, konieczny jest staranny i refleksyjny stosunek do używanych powszechnie pojęć. Zaleca się stosowanie, zamiast innych, takich słów jak: „migrant“, „migrantka“, „rodzina migracyjna“.

#### 2. Zmiana perspektywy:

Rząd, ministerstwa i podległe im urzędy funkcjonują interkulturowo. Odtąd zwracający się do nich migranci nie powinni mieć problemów i trudności. Przy czym, to interkulturowe otwarcie należy

rozumieć jako strategiczny, systematyczny, wymagający czasu i nakładów proces dalszego rozwoju polityk wszelkich resortów i odpowiedzialnego za całość rządu. Decydujące znaczenie ma to, że cały ten proces musi być „chciany od góry” i „niesiony od dołu”. Sprawy wynikające z interkulturowego otwarcia muszą podlegać szefowi, czyli naczelnemu kierownictwu każdej instytucji lub struktury. Wszystkie inicjatywy ustawowe powinny być badane pod kątem ich oddziaływania na zmniejszanie nierówności społecznych. Interkulturowe zarządzanie personelem (*Diversity Management*) i wyodrębnienie budżetu dla obsługi migrantów powinno być stałą regułą. Potrzebne jest sformułowanie nowego wzorca tożsamości obywatela imigracyjnego kraju, który pozwoli z czasem na przewyżczenie podziału społeczeństwa na „swoich” i „tamtych”. Wreszcie należy rozwinąć praktycznie poddawania się opinii petentów i permanentne doskonalenie działania. Temu celowi służy stosowanie ewaluacji i monitoring procesu integracji oparty na obserwacji realizacji sformułowanych wskaźników.

### 3. Zmiana perspektywy:

#### Kształtowanie koherentnej polityki migracyjnej

Ponieważ w przyszłości, z powodów gospodarczych, niemal każde państwo europejskie zdane będzie na przyjmowanie migrantów, dla złagodzenia następstw ujemnego trendu demograficznego ukształtowanie adekwatnej do potrzeb polityki migracyjnej jest niczym niezastępowalne. Stąd, oprócz wdrażania interkulturowego otwarcia sensowne jest wprowadzenie (wzorem klasycznych krajów imigracyjnych) systemu punktowego, jako instrumentu korzystnego sterowania ruchem migracyjnym. Wewnątrz kraju konieczne jest zorganizowanie kampanii wyjaśniającej na rzecz pozytywnej roli i wizerunku migrantów. Poza granicami natomiast prezentujemy się jako wiarygodny kraj imigracyjny. Znając współzależność migracji od sytuacji w karajach emigracyjnych, należy połączyć lub skoordynować politykę migracyjną z polityką pomocy dla krajów rozwijających się. W związku z prawem wolnego ruchu osobowego i osiedlania się w ramach UE nie można dopuścić do tworzenia się Europy dwóch klas społecznych, a migracja nie powinna prowadzić do upowszechniania dampingowych wynagrodzeń, niebezpiecznych warunków pracy i wypierania zasiedziały grup społecznych.

### Zmiana perspektywy:

Zorientowanie ochrony uchodźców i praw do pobytu na jak największy udział w życiu społecznym

Dotychczas status pobytu większości uchodźców pozostawał przez lata niepewny, chociaż starają się oni umacniać swoją rolę wszelkimi sposobami, nawet w warunkach obozowych. Od praktyki tej trzeba zdecydowanie odstąpić przez przedstawienie konkretnej oferty integracyjnej i zaprzestanie ograniczania mobilności przestrzennej. Pomoc socjalna powinna pokrywać realne potrzeby, a obozy dla uchodźców w przewidywalnym czasie powinny być likwidowane na korzyść normalnych lokali mieszkalnych. Oferta integracyjna dla dorosłych musi zawierać naukę języka i edukację zawodową, a po ich finalizacji, wspólne z miejscową administracją i pracodawcami planowanie zatrudnienia zawodowego i aktywności społecznej. Na forum odpowiednich organów UE konieczne jest szybkie ustalenie podziału solidarnej odpowiedzialności poszczególnych państw członkowskich za przyjmowanie uchodźców i innych nieregularnych migrantów oraz odejście od nieproporcjonalnego obciążanie tym zadaniem głównie państw leżących przy granicy zewnętrznej Unii Europejskiej.

### Bibliografia

- Alscher S. (2013), *Welt-Migrationsrichtung entscheidet ueber subjektives Wohlbefinden*, „Migration und Bevoelkerung” nr 8, [www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier/migration](http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier/migration) [22.10.2013]
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013), *Diskriminierung in Bildungsbereich und Arbeitsleben*, Berlin
- Bartz B. (2011), *Kulturowe różnice i warunki interkulturowego porozumienia*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy” nr 3
- Beauftragte der Bundesregierung fuer Migration (2012), *Fluechtlinge und Integration, 2 Integrationsindikatorenbericht*, Berlin
- Brinkbaeumer K. (2006), *Welt der Wandernden und die afrikanische Odyssee*, „Der Spiegel” nr 26
- Bruegmann M. i in. (2014), *Singen fuer Staatsbuergerschaft*, „Handelsblatt” nr 12
- Bundesagentur fuer Arbeit (2013), *Menschen mit Migrationshintergrund auf dem deutschen Markt*, Nuernberg
- Bundesregierung (2013), *Zuwanderung von Facharbeitern erleichtern*, Berlin

- Bundesministerium fuer Arbeit und Soziales (2009), *Wirkungen des SGB III auf Personen mit Migrtionshinter-grund*, Berlin
- Council for Parliament of the World Religions (1993), Chicago
- European Council for Refuges and Exiles: Welkome to Europe, Bruessel (2012), [www.resettlement.eu/files/ICM%20](http://www.resettlement.eu/files/ICM%20)
- Filsinger D. (2013), *Perpektivwenwechsel in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Grundlagen fuer eine neue Miigrations- und Integrationspolitik*, [www.fes.de/wiso](http://www.fes.de/wiso), Bonn
- SVR (2012), *Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationsgrund*, Berlin
- Theisen H. (2009), *Weltordnung der Kulturen*, „Mut“ nr 497
- The World Bank (2006), *Global Economic Prospects. Economic Implications of Remittances and Migrations*, Washington

**SUMMARY****The situation of European immigration policy  
(the culture of acceptance and inclusion of immigrants in EU)**

European immigration policy is a complex and dynamic field of science with interdisciplinary profile. It is based on humanitarian rights and international regulations concerning immigration and development of humanity. Unfortunately, the dynamics of migration in global and European scale, especially the inflow of immigrants, (according to ONZ - irregular immigrants) has reached in EU levels which make effective integration impossible. Europe needs immigrants but is unable to assimilate them. The author describes similar situations in EU and in neighbouring countries. Immigration policy focused on securing borders against illegal immigrants is considered to be inhumane and generates criminal behaviours. Later chance for integration is extremely difficult.

**Keywords:**

the culture of accepting immigrants, integration, inclusion, exclusion, ethnic group, cultural and national, the significance of migration movement



ANDRZEJ BAŁANDYNOWICZ

E-MAIL: BALANDYNOWICZ@OP.PL

## MIĘDZYKULTUROWY DIALOG POLSKO- -ŻYDOWSKI W KONTEKŚCIE KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ, SPOŁECZNEJ I NARODOWEJ

### Pamięć biograficzna, społeczna i historyczna

Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady, praca Kai Kaźmierskiej *Biografia i pamięć* [2008] poświęcona jest doświadczeniom biograficznym i analizom narracyjnym jednostek poddanych doświadczeniom trajektoryjnym [Amiel 2002].

#### *Powrót*

Po wielu latach wróciłam do kraju,  
W którym się niegdyś urodziłam.  
Do kraju, który był moją pierwszą,  
Smutną samotną bezwzajemną miłością.  
Ja go kochałam, a on nie kochał mnie.  
[...]  
Czułam się jak w domu wdychając  
Stare zapachy dzieciństwa,  
zbierając w parku kasztany,  
i nienawidząc siebie samej  
za tę gorzką beznadziejną miłość.

Proces powrotu jest rozumiany jako zwrócenie się ku przeszłości po to, by odbudować zerwaną z nią więź i sporządzić bilans życiowych doświadczeń. Powrót jest doświadczeniem procesualnym, składającym się z sekwencji biograficznie znaczących zdarzeń, przeżyć i emocji. Część z nich pełni rolę biograficznych „kamieni milowych”, inne – punktów wyznaczających kolejne etapy procesu.

Powrót pełni wymiar biograficzny, społeczny i historyczny i tym samym spełnia takie stany, jak uniwersalne potrzeby biograficzne, kolektywne po-



czucie wspólnoty losu i polsko-żydowską pamięć zbiorową. Są to zasoby, z których czerpie powracający, interpretując doświadczenia własne i zachowania innych.

Powrót w świetle poglądów A. Appelfelda, H. Grynberga, S. Redlicha i F. Schützego jest interpretowany jako przymus biograficzny wynikający z procesualności doświadczeń życiowych, potrzeby dokonania bilansu całego życia, scalenia, uspokojenia i uporządkowania biografii, nadania jej sensu i znaczenia.

Przymus biograficzny jest motywowany potrzebą ciągłości własnej biografii oraz potrzebą zakorzenienia w przestrzeni „bycia – w świecie” umożliwienia odpowiedzi na jedno z najważniejszych pytań biograficznych „skąd jestem”. Przez to ustalenie odbudowuje się więź z krajem przodków, więź z ludźmi i własną biografią.

Potrzeba domknięcia biografii „zatoczenia koła” jest konieczna dla osób, które doświadczyły „pęknięcia”, zaburzenia ciągłości doświadczeń biograficznych.

Doświadczeniem zaburzającym ciągłość była Zagłada, która wyznaczała przepaść pomiędzy traumatycznym światem przeszłości i światem teraźniejszym:

*Irit Amiel Równowaga*

Człowiek żyje  
pięćdziesiąt lat  
na zielonej granicy  
pomiędzy przeszłością  
a teraźniejszością.  
Na tym wąskim szwie  
pomiędzy szaleństwem  
a przytomnością  
I nocą do ostrych  
jak brzytwa wspomnień  
wyciąga dłoń ...

Tę sytuację będącą ocaleniem i zarazem doświadczeniem traumatycznym pochodząca z Polski izraelska pisarka Irit Amiel określa mianem „osmalenia”. W tym kontekście proces powrotu stanowi ostatni rozdział wojennego doświadczenia.

*Dzieciom Holokaustu*

Cudem urodzone po raz drugi.  
Wyniesione z piekła w walizkach, w workach,  
w trumnach, w beczkach, w pudłach,  
wywiezione tezkami i wozami, między trupami.  
Wyrzucone z pędzących pociągów, z ciężarówek,  
z okien płonących domów [...]  
Zwracają się po pół wieku do swojego narodu:  
„Może KTOŚ WIE KIM JESTEM?”

Pamięć społeczna, pojęcie wprowadzone do nauk społecznych przez Maurice'a Halbwachsa [1969], definiowane jest przez Barbarę Szacką jako:

zbiór wyobrażeń członków grupy o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i zaszłych w niej wydarzeniach, a także sposobów ich upamiętniania i przekazywania o nich wiedzy, uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości. To wszystkie świadome odniesienia do przeszłości, które występują w bieżącym życiu zbiorowym [Szacka 2000: 161].

Treści pamięci społecznej są wspólne pewnej grupie czy zbiorowości, podzielone jako prawdziwe i ważne, wywodzą się ze społecznego doświadczenia i są pokazywane w toku międzyludzkiej komunikacji [Szacka 2000: 161]. Podlegają procesowi społecznej selekcji, interpretacji i reinterpretacji – zgodnie z potrzebami i interesem grupy. Ich adekwatność czy zgodność z faktami z przeszłości jest sprawą drugorzędną – pamięć społeczna – choć żywi się wiedzą historyczną, traktuje ją interpretacyjnie, czemu towarzyszą nieuniknione modyfikacje. Poza rolę poznawczą – opisową pełni też rolę emocjonalną – oceniającą i stanowi podstawę do określonych zachowań [Ziółkowski 2001: 79]. Funkcjonuje zatem pod kontrolą terażniejszej zbiorowej refleksji o sytuacji, potrzebach i interesach grupy. Można w tym ujęciu mówić o „mitologizacji pamięci społecznej” – wieloaspektowe, niejednoznaczne postaci i wydarzenia zostają przekształcone w jednowymiarowe symbole, wzory zachowań, personifikacje wartości.

Spółecznie podzielona narracja o przeszłości nadaje jej sens i znaczenie, oświeśla i usprawiedliwia terażniejszość oraz wyznacza cele na przyszłość. Szczegółne znaczenie odgrywa podtrzymywanie i umacnianie tożsamości zbiorowej przez pamięć społeczną w grupach określonych przez Benedicta Andersona mianem „wspólnot wyobrażonych” w społecznościach narodowych [Baran 1991: 162].

Centralne miejsce w pamięci zbiorowej Żydów zajmuje Holocaust, funkcjonując jako metafora żydowskiego losu w obojętnym lub wrogim świecie. Jest on jednym z najważniejszych elementów izraelskiej tożsamości. Dla wielu jest częścią rodzinnej historii, dla wszystkich – elementem codziennego życia, oficjalnej ideologii państwowej umacnianej ceremoniami, w których od najmłodszych lat uczestniczy cały naród.

Polacy w żydowskiej pamięci społecznej pojawiają się niemal wyłącznie w kontekście Zagłady i antysemityzmu. Polska w świadomości Izraelczyków to ziemia skażona, cmentarzysko europejskich Żydów, a Polacy są odbierani jako współodpowiedzialni za Zagładę przez swe działania i zaniechania oraz za wielowiekowy antysemityzm rozpowszechniany także współcześnie. Ten dominujący obraz z wolna ulega stopniowej zmianie, coraz silniejsze są w Izraelu głosy kontestujące oficjalną pamięć Zagłady i tendencje do uniwersalizacji Holocaustu [Feldman 2008: 172].

Dzisiaj znamy cały wymiar okrutnego zła, które się dokonało na narodzie żydowskim podczas II wojny światowej i tej tragedii nie wolno nikomu pomniejszać. Pamięć społeczna o tej przerażającej zbrodni umacnia determinację do zaleczenia ran. Powinniśmy być strażnikami pamięci zamordowanego przez niemieckich nazistów żydowskiego świata, który przez wieki istniał w polskich miastach i wsiach. Jesteśmy świadomi spoczywającego na nas obowiązku wieczystej żałoby po naszych zamordowanych żydowskich sąsiadach, których niewinna krew wsiąkła w naszą ziemię [Michlic 2002: 21 i nast.].

Zdaniem Polaków, w obliczu Zagłady polskie społeczeństwo w miarę ograniczonych możliwości starało się pomagać Żydom, czego dowodem jest znaczna liczba osób odznaczonych medalem Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata. Oprócz postaw bohaterskich, godnych najwyższego szacunku, pojawiały się także zachowania haniebne – szmalcownictwo, donosicielstwo, prywatne porachunki.

Próba eksterminacji całego narodu była przedsięwzięciem tak barbarzyńskim, że informowani o niej przez polskich kurierów przywódcy państw alianckich, a nawet przywódcy żydowskiej diaspory w Ameryce, długo nie mogli uwierzyć w jej realność. Jan Paweł II tak wspomina ten straszny czas moralnej zapaści ludzkiego rodu, w którym ukształtowała się jego wrażliwość na niezbywalną godność każdego człowieka, bez względu na jego pochodzenie czy światopogląd.

Dane mi było doświadczyć osobiście ideologii zła. To jest coś, czego nie da się zatrzeć w pamięci. Najpierw nazizm. To, co się widziało w tamtych latach

było okropne. A wielu wymiarów nazizmu w tamtym okresie przecież się nie widziało. Rzeczywisty wymiar zła, które przeszło przez Europę, nie wszystkim był nam znany, nawet tym spośród nas, którzy żyli w samym jego środku. Żyliśmy pogrążeni w jakimś wielkim «wybuchu» zła i dopiero stopniowo zaczęliśmy sobie zdawać sprawę z jego rzeczywistych wymiarów” [Jan Paweł II 2004 a: 22].

Dziś już znamy cały wymiar okrutnego zła, które się wówczas dokonało. Dziś tej tragedii narodu żydowskiego nie wolno nikomu pomniejszać. Człowiek na poziomie paradygmatu rozwoju kulturowego i ogólnocywilizacyjnego, szanującego tożsamość społeczną powinien być świadomy spoczywającego obowiązku – wieczystej żałoby – po naszych zamordowanych żydowskich sąsiadach, których niewinna krew wsiąkła w naszą polską ziemię.

Tym samym należy się szacunek żydowskim cmentarzom, synagogom i domom modlitwy, często pozostawionym przez wojnę w ruinach. Ale nade wszystko pamięć społeczna to rozpamiętywanie o Zagładzie jako odpowiedzialności za los drugiego Człowieka.

### **Spotkanie i dialog jako demokratyczna forma komunikacji międzykulturowej**

Odniesienie się do innego człowieka to – dialog - to inne imię miłości, jako zaprzeczenie wrogości, nieufności, a praktykowanie miłości bliźniego.

Spotkanie z odmienną pamięcią polsko - żydowskiej przeszłości jest dla obu stron doznaniem bolesnym, ale inspirującym i pozytywnie wartościowym, choć nie prowadzi do żadnego „uwspólnienia” pamięci. Choć może stać się katalizatorem zmian w obszarze tożsamości jednostki, społeczeństwa i kultury [Steinlauf 2001: 67; Zerubavel 1995: 121], jeżeli ludzie zechcą tę nową wspólnotę kultury narodowej tworzyć w formie dialogu.

W dialogice M. Bubera człowiek to *homo dialogus*, istota dialogiczna – jedynie dzięki szczególnemu rodzajowi kontaktu z drugim człowiekiem, dzięki wypowiedzeniu fundamentalnego słowa ja – ty i wejściu w dialogiczną relację staje się osobą i może być siebie świadomy [Buber 1992: 56 i nast.] i współodpowiedzialny za współczesny rozwój cywilizacji i kultury europyjskiej. Obecność drugiego jest warunkiem zaistnienia i urzeczywistnienia się człowieczeństwa, w pełnej niepowtarzalności i jednorazowości [Mader 1989: 374].

Dialog jest zatem jedynym autentycznym sposobem bytowania jednostki. Dopiero w niej dokonuje się spełnienie osobowego bytu i zachodzi „przemiana komunikacji w komunie”, we wspólnotę uczestników dialogu [Buber 1992: 211], analizowania i przeżywania oraz stawania się nowymi członkami wspólnoty międzynarodowej.

Sytuację zaistnienia relacji osobowej nazywamy spotkaniem i to w nim można odnaleźć treść ludzkiego życia. Wejście w relację – wymagające zaangażowania się całą istotą – przekształca człowieka w „ja”, które jest realizowane i wyjąłowane jedynie w spotkaniu z drugim, przez wejście w relację z „ty”.

Dialog wymaga zwrócenia się partnerów do siebie, otwarcia, szczerości, gotowości do wejścia w interakcje. Spotkanie z drugim człowiekiem, w którego centrum jest dialogiczna relacja, to sytuacja, w której jednostka zwraca się do drugiego jako do tej właśnie osoby, w jej jednorazowości i konkretności i stara się z nią porozumieć za pośrednictwem słów lub milczenia, odrzucając próby wywarcia na partnerze wrażenia czy zdominowania go oraz zmiany spojrzenia na zaistniałe okoliczności w przeszłości. To sytuacja ryzykowana, wymagająca zasadniczego zwrócenia się na drugiego, który może mocno zranić, i bycia gotowym na przemianę, po której osoba nie jest już ta sama [Baran 1991: 113].

Dialogiczna narracja spełnia się w osobowym uobecnieniu, „w faktycznym przybliżeniu doświadczam przynależnego mi doświadczenia”. Drugi człowiek staje się jaźnią wraz ze mną [Buber 1992: 137 i nast.].

Uobecnienie nie jest tożsame z empatią czy wglądem innego i postawieniem się na jego miejscu. Jest to raczej rozszerzenie siebie, oparte na zdolności realnego fantazjowania – wyobrażania sobie myśli i uczuć drugiej osoby: „nie jako odebraną treść, lecz właśnie w rzeczywistości drugiego człowieka, to znaczy jako jego proces życiowy” [Buber 1992: 136]. Dzięki relacji dialogicznej osoba zostaje wzbogacona przez spotkanie z tym, co inne.

Dialog służy rozbudowaniu interakcji i zgodnie z poglądami S. Steinberg i D. Bar-Ony prowadzi do narracji składającej się z sześciu kategorii tworzących oś rozwoju tegoż dialogu [Steinberg, Bar-On 2002: 2].

W pierwszym stadium dyskursu dialogicznego, określanym mianem „mowy etnocentrycznej”, obie strony koncentrują się wyłącznie na sobie, nie słuchają się nawzajem, w dyskusjach pojawiają się stereotypowe sposoby postrzegania partnera. Jest to w istocie etap dwóch równoległych monologów. Drugie stadium „ataku” rozmówcy prezentują własne stanowisko i jednocześnie oskarżają się nawzajem i tym samym zwracają wyłącznie uwagę na siebie. „Otwarcie okna”, jako trzecia faza, ma miejsce wtedy gdy jedna ze stron dialogu stara się podzielić swymi doświadczeniami i przeżyciami,

ale napotyka brak chęci lub umiejętności zrozumienia po drugiej stronie. Punktem zwrotnym narracji dialogicznej jest – „uznanie różnic” – gdyż obie konkurujące ze sobą strony dostrzegają swoje odmienności i przyznają sobie prawo do odrębnych stanowisk i sądów wartościujących oraz uświadamiają konieczność uważnego słuchania i podjęcia prób zrozumienia perspektywy myśli partnera, jego akceptacji jako podmiotu i zrozumienia. Kolejne stadium procesu porozumienia się stron na poziomie paradygmatu kultury i cywilizacji to – „intelektualna dyskusja”, w której uczestnicy używają racji, słuchają się nawzajem i ustosunkowują się do przedłożonych argumentów choć nie dzielą się jeszcze doświadczeniami i własnymi przeżyciami, nie opowiadają osobistych historii. Na tym etapie może dojść do kognitywnego zrozumienia drugiej strony. Najwyższe stadium rozwoju procesu dialogicznego – „momenty dialogiczne” – charakteryzuje się wzajemnością, równością, uważnym i nieosądzającym słuchaniem, dzieleniem się osobistymi doświadczeniami i biograficznymi wydarzeniami oraz uczuciami. Jest to kulminacyjny moment poznawczego i emocjonalnego zrozumienia partnera. Zgodnie z wiedzą przekazaną przez M. Bubera, dialogu nie da się zaplanować, a jedynie można stworzyć warunki sprzyjające jego zaistnieniu [Buber 1992: 172]. Niezbędny w tym celu jest klimat akceptacji i bezpieczeństwa, umożliwiający wyzbycie się pozorów i otwarcie się na wiedzę drugiego partnera. Sytuacja powinna zapewnić równość uczestnictwa obu stron i umożliwiać zadzierżgnięcie bezpośrednich więzi między osobami. Współgrają z tym ustalenia psychologów społecznych, dotyczące przeformułowanej hipotezy kontaktu i warunków skuteczności relacji międzygrupowych w redukowaniu uprzedzeń i poprawie więzi między społecznościami [Petigrew 1998: 72].

Spotkanie osiągające granice momentów dialogicznych, czyli sięgające głębi w relacjach interpersonalnych, może być sytuacją tożsamościotwórczą, a zatem taką, w której tożsamość uczestników jest odgrywana, poznawana i doświadczana. Najistotniejszymi warunkami umożliwiającymi dokonanie pełnego dialogu są: rodzaje relacji między uczestniczącymi stronami, uwaga oraz miłość. Relacje międzyludzkie różnią się liczbą osób uczestniczących, głębią, charakterem, intensywnością w czasie i mogą wskazywać na typ spotkania [Eldredge 2006: 235].

W nurcie antropologii filozoficznej Teilharda de Chardina, B. Pasamonik przedstawia relację o charakterze utylitarnym – nastawioną na osiągnięcie czegoś oraz relację personalistyczną, która ma na celu „spotkanie kogoś” [Pasamonik 1999: 102]. W tej drugiej nie ma celu czysto poznawczego, który redukowałby „Innego” do przedmiotu poznania, chodzi raczej o możli-

wość obcowania, otwierania się na drugiego człowieka, co jest możliwe tylko w wypadku związku opartego na miłości.

W analogiczny sposób M. Opoczyńska opisuje typ relacji interpersonalnych określając je mianem relacji „pochylej” i „poziomej” [Opoczyńska 2004: 169-177]. Relacja „pochylej” wskazuje na spotkanie dokonujące się z perspektywy dwóch różnych płaszczyzn. Ktoś jest wyżej, a ktoś niżej. Ktoś poznaje, a ktoś jest poznawczy. Nie jest to jednak poznanie charakterystyczne dla relacji „poziomej”, ale pozbawione zaangażowania emocjonalnego zbierania informacji o poznawanym. Interakcja „pozioma” jest tą właściwą, która dysponując jedną płaszczyzną, prowadzi do rzeczywistego spotkania osób. W przeciwieństwie do relacji „pochylej” relacja „pozioma” dokonuje się na płaszczyźnie miłości. Tylko interakcja oparta na miłości może uchronić drugiego człowieka przed instrumentalnym traktowaniem, wynikającym wyłącznie z chęci zdobycia wiedzy o nim.

Tymczasem miłość stanowi jedyną właściwą płaszczyznę spotkania i dialogu, ale pod warunkiem, że sama jest miłością dojrzałą, nie zmierza do zdominowania i podporządkowania osoby kochanej przez osobę kochającą [Gałdowa 2000: 228-229].

Pasamonik odnajduje w antropologii filozoficznej Teilharda de Chardina myśli, iż „miłość jest tą szczególną energią personalizacji, która nie stapia, nie homogenizuje, lecz różnicuje. Miłość różnicująca jest pogłębieniem wrażliwości, wzajemnym wzbogaceniem się i dopełnianiem” [Pasamonik 1999: 108]. Tak rozumiana miłość w dialogu jest istotnie siłą tożsamościotwórczą.

Dla charakterystyki relacji „poziomej” bardzo cenna jest refleksja E. Fromma, iż „Miłość jest produktywną formą więzi z innymi i z sobą samym.

Zakłada ona odpowiedzialność, troskę, szacunek i wiedzę oraz pragnienie wzrostu i rozwoju osoby kochanej. Jest wyrazem więzi emocjonalnej między dwiema istotami ludzkimi, realizowanej w warunkach zachowania własnej integralności” [Wojtowicz 2005: 86].

Takie rozumienie miłości stanowi fundament relacji „poziomej”, a tym samym określa przesłanki i cel prawdziwego dialogu i spotkania, a także wskazuje na dwa z trzech możliwych kierunków działania. Spotkania będącego skierowaniem swojego „ja” w stronę „ty” a także skierowania siebie ku sobie.

Szacunek do drugiego według E. Fromma

nie jest strachem ani lękiem, oznacza on, zgodnie z rdzeniem wyrazu, zdolność do widzenia osoby takiej, jak ona jest, do uświadomienia sobie jej indywidualności i wyjątkowości. Szacunek dla osoby nie jest możliwy bez jej



poznania, troska i odpowiedzialność byłyby ślepe, gdyby nie były kierowane wiedzą dotyczącą indywidualnej jednostki” [Fromm 2000: 88].

Dialog, oprócz tego, że przemienia świadomość i stanowi punkt zwrotny w życiu człowieka, jest także sposobnością do uzyskania nowej wiedzy o sobie samym, a także do poznania wartości uobecnionych w spotkanym człowieku. Wówczas może zrodzić się nowa jakość więzi opartej na współprzeżywaniu poznanej wartości.

Opczyńska wyraźnie dotyka zakresu poznawania w dialogu i spotkaniu:

Poznanie drugiej osoby, jakie staje się możliwe dzięki miłości jest nie tylko współprzeżywaniem odkrytych w drugim osobowych cech, ale także ich współdokonywaniem. Może mieć ono różny wyraz: może być rozpoznaniem w sobie tych samych właściwości i stanów, które wcześniej odkryło się w drugim – powiemy wówczas, że poznający, spotykając drugiego, odkrywa siebie, ale także może być «pójściem za» poznaną osobą i za odkrytymi w niej wartościami i stawianiem się jej zwolennikiem – poznający spotyka się z drugim człowiekiem ale to spotkanie i dialog powoduje jego przemianę [Opczyńska 2004].

Mitologizacja przeszłości, nadająca pamięci społecznej charakter normatywny, służy kształceniu tożsamości społecznej członków grupy, podtrzymywaniu jej spójności i pielęgnowaniu więzi grupowej. Maurice Halbwachs pisał „Społeczeństwo dąży do usunięcia ze swojej pamięci wszystkiego, co mogłoby dzielić jednostki, oddalać grupy od siebie i w każdej epoce zmienia ono swoje wspomnienia w ten sposób, by były zgodne ze zmiennymi warunkami społecznej równowagi” [Halbwachs 1969: 422].

Świadomość wspólnej przeszłości, losów przodków, wspólny zasób symboli i bohaterów, poczucie kontynuacji stanowią jeden z najważniejszych elementów grupowej tożsamości i kontynuują „wspólną pamięć”, której członkowie w podobny sposób interpretują dzieje swej grupy, podziwiają tych samych bohaterów i odczuwają nienawiść do tych samych wrogów [Mader 1989: 131].

Pamięć społeczna o wspólnej przeszłości umacnia prawo grupy do istnienia, jest skarbnicą wartości i wzorów do naśladowania przekazywanych członkom grupy w procesie socjalizacji. Tworzy symboliczny język grupy, będący jednym z jej wyróżników, dostarcza też wielu innych znaków identyfikacyjnych, dzięki czemu pozwala na wyodrębnienie „swoich” i odróżnianie ich od „obcych”, dzięki swej roli interpretacyjnej, a także dzięki konstruowaniu i wykorzystywaniu stereotypowych obrazów grupy obcej oraz autoste-



reotypów [Szacka 2003: 72]. Pamięć zbiorowa to przekonanie o Polsce jako terytorium wrogim, będącym żydowskim cmentarzyskiem, a Polacy jawią się jako antysemita i współsprawcy i to stanowi najważniejsze uwarunkowania procesu powrotu związane z jego wymiarem kolektywnym. Powracający muszą zmierzyć się z lękiem przed konfrontacją z traumatyczną przeszłością, podjąć trudną próbę wyjścia poza traumę i przezwyciężyć „złą pamięć”. Dominującym doświadczeniem powrotu, opartym na przeżyciach Czesława Miłosza i Jana Nowaka-Jeziorańskiego, które powołuje Autorka pracy, jest ból i cierpienie, a nie nostalgia i sentyment.

Proces powrotu jest wyzwaniem i szansą na przepracowanie oraz reinterpretację doświadczeń owocujących spójnym, pozbawionym pęknięć i nieciągłości poczuciem tożsamości. Kreuje przestrzeń do autentycznego spotkania z samym sobą, ze społecznością lokalną, z przeszłością. Może być oczyszczeniem – katharsis, może owocować pozytywnym (od)budowaniem relacji między przeszłością a teraźniejszością. Może także zakończyć się porażką.

Powodzenie procesu powrotu w obszarze pewności zbiorowej zależy od indywidualnych strategii doświadczenia powrotu. Pierwotną ramę odniesienia dla powrotu stanowi Zagłada, „złe wspomnienia”, stanowią one zarazem punkt wyjścia do przeżywania tego doświadczenia. Skupienie na własnej traumie, zanurzonej w cierpieniu całego narodu nie sprzyja nawiązywaniu relacji z polskim środowiskiem ani zmianie uczuć wobec Polaków na bardziej pozytywne, ani, co najważniejsze, z perspektywy biografii powracających – koncentracji na doświadczeniach pozytywnych oraz na „dobrych wspomnieniach” związanych z czasem dzieciństwa.

Bilans dobrych i złych wspomnień okazuje się ujemny, co prowadzi do pułapki biograficznej, czyli poczucia niemożności podjęcia pracy biograficznej, której celem jest spójny obraz tożsamości, umożliwiający połączenie teraźniejszości i przyszłości z perspektywy doświadczeń całego życia:

Nazywał się Palestyńczyk, wyglądał jak Cygan, a był izraelskim Żydem z Polski. Urodził się gdzieś w latach trzydziestych w miasteczku Siemiatycze, położonym między Białymstokiem a Białą Podlaską [...] Od zagłady uratował go polski hycel, który ścigał i mordował psy, a ratował żydowskie i cygańskie dzieci. I tak jako jedyny z licznej rodziny przeżył [...]

Po latach pojechał do swego rodzinnego miasteczka Siemiatycze i napisał stamtąd:

Siemiatycze nie są już tym, czym były. Wszystko zmałało i wynędzniało. Nie rozumiem także, co stało się z naszą piękną, szeroką rzeką Kamionką. Ona

także skarłowaciała i stała się nędznym strumykiem płynącym pod mostem. Może moje wyobrażenia o wielkości zmieniły się po tych długich latach, czy też sama natura oplakuje tę pustkę po naszych i kurczy się z żalu. Tych Siemiatycz, wrytych we mnie dłutem miłości dzieciństwa, nie ma już i więcej nie będzie. Miasteczko Siemiatycze, tętniące życiem moich rówieśników, rodzeństwa i rodziców, zostało starte z powierzchni ziemi [...] Muszę uciekać stąd co tchu, bo kamienie palą mi stopy, a serce pęka z żalu, gdy z każdego okna nawołują mnie głosy moich spopielenych [Amiel 1999].

Wymiar powrotu historycznego łączy się z planem reinterpretacji doświadczeń biograficznych, zakładając wypracowanie pozytywnej identyfikacji z przestrzenią, kulturą, a także ludźmi. Sprzyja temu przywiązanie do języka budujące poczucie swojskości i budowanie przestrzeni dla dobrych wspomnień zakorzenionych w pamięci miejsca.

Jednym z przykładów udanej pracy biograficznej, pozwalającej uniknąć pułapki biograficznej, pracy połączonej z intencją wyjścia poza doświadczenie, cierpienia jest w recenzowanej książce historia Shimona Redlicha, izraelskiego historyka, autora książki *Razem i osobno. Polacy, Żydzi i Ukraińcy w Brzeżanach, 1919-1945*.

Przykładem z drugiego końca kontinuum jest Aharon Appelfeeld, izraelski pisarz, autor autobiograficznego opowiadania *Pogrzebany dom*, który z powodu braku gotowości do przeprowadzenia doświadczeń biograficznych wpadł w pułapkę biograficzną i proces powrotu był pasmem cierpienia.

Ważnym czynnikiem warunkującym doświadczenie powrotu jest reakcja środowiska polskiego, które może – dokonując pracy pośredniczącej – wspomóc i ułatwić proces powrotu. Powrotowi towarzyszy bowiem najczęściej spotkanie ze społecznością lokalną, mieszkańcami rodzinnych stron, dawnymi sąsiadami czy znajomymi. To spotkanie to czas zmierzenia się z pamięcią wojny i Zagłady, pamięcią czasów powojennych, z własnymi uprzedzeniami i obawami.

Z traumą świadkowania Zagładzie może wiązać się obawa, by nie zostać policzonymi „między pomocników śmierci” (Miłosz). Powracający postrzegany jest zwykle jako obcy, intruz naruszający wieloletni stan równowagi, osiągnięty dzięki różnorodnym strategiom milczenia, zapomnienie i przesłaniania pamięci o przeszłości. Gdy wzajemne lęki i uprzedzenie wezmą górę, powrót może stać się tylko „niby – spotkaniem” zdominowanym przez schematy interpretacyjne obu stron: Obcy, intruz, antysemita.

Stosunek obecnych właścicieli do przedmiotów pochodzenia żydowskiego z tamtych lat to czy można szukać odpowiedzi na pytanie o odpowie-

działność, niewinność, współudział, czy bierności wobec wzajemnego losu Żydów.

Człowiek potrzebuje odwagi, determinacji i mądrości do utrzymania dialogu na poziomie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowej, aby doprowadzić do rzeczywistego spotkania, które może być jak powiedział premier Izraela Ehud Barak witając Papieża Jana Pawła II w Namiocie Pamięci w Jeruzolimie, gdzie przy prochach zebranych z miejsc kaźni narodu żydowskiego pali się wieczny ogień:

Wasza Świętobliwość. Cykl historii trwający dwa tysiące lat, powraca w tym momencie do punktu wyjścia ... Rany czasu nie zaleczą się w jednej chwili, ale ścieżka, która doprowadziła Cię do tego miejsca prowadzi ku nowym horyzontom. Ten moment będzie wyryty w annałach historii jako moment dobrej woli, moment prawdy, moment triumfu sprawiedliwości i nadziei (23 marca 2000 roku), [Jan Paweł II 2004b: 116].

## **Mowa etnocentryczna wsparta na paradygmacie tożsamościowym**

Pomocowość jako sposób komunikowania się wsparty na paradygmacie tożsamości

Pomagając osobie będącej w sytuacji trudnej nie można traktować jej problemów zadaniowo, instrumentalnie, lecz należy uznać zaistniałą sytuację jako spotkanie i nawiązanie dialogu pomiędzy dwoma równorzędnymi partnerami. Jest to działanie dwóch ekspertów: udzielającego interwencji w zakresie metod i sposobów postępowania oraz szukającego wsparcia jako specjalisty własnego życia. Powodzenie udzielania pomocy zależy od zrozumienia przez uruchamiającego proces zmiany zachowania jednostki dynamiki zaistniałej sytuacji, sprowadzającej się do uszanowania potrzeb, nadziei i możliwości w przyszłości szukającego rozwiązania sytuacji trudnej.

Osoba będąca stroną procesu pomocy winna spotkać się z szacunkiem przynależnym każdej samodzielnej i pełnowartościowej jednostce, uznaniem własnej tożsamości i egzystencji oraz odrzucić świadomość, iż jest podmiotem poddającym się wyłącznie zewnętrznym działaniom i zabiegom.

Niewskazana jest źle rozumiana opieka i litość, która w rzeczywistości nie zawiera szacunku a – przeciwnie – jest źle skrywaną pogardą i poniżeniem.

Prawdziwą pomocą w spotkaniu i dialogu wspierającym jest organizowanie zmiany jako pomocy dla samopomocy o własnych możliwościach i dotychczasowych doświadczeniach jednostki.

Oddziaływania pedagogiczne jako sposób komunikowania się osób osadzone na tożsamości gwarantują trwałość, skuteczność i efektywność tychże interwencji. Tożsamość to zestaw wartości i celów strukturalizujących życie jednostki [Bałandynowicz 2011: 25-53]. Określana jest czterema wyznacznikami, okolicznościami wzajemnie powiązаныmi, posiadającymi etyczny charakter. Są to: wolność, wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie. Jest ona związana z sensem życia człowieka i sensem życia społecznego.

Jednostka jest w wysokim stopniu formowana przez swoją przeszłość, przekazywane dziedzictwo i środowisko społeczne. Osoba znajdująca się w sytuacjach kryzysowych jest często ofiarą wydarzeń i okoliczności niezależnych od niej i wymykających się spod jej kontroli. Równocześnie jednak osoby są zawsze samodzielnymi indywiduami mogącymi dokonywać wyboru i dokonują go ciągle. Pomimo iż „inni” określili i zdecydowali w życiu jednostki; to jednak tylko ona sama może przeżyć to życie i dokonywać wszelkich decydujących o nich wyborów. Społeczna i osobowa tożsamość jest wartością etyczną, czyli definiującą sens życia jako odczuwanie samego siebie jako świadomie odpowiedzialnego za własne losy życiowe i wspólnotę społeczną. Utrata tożsamości jest zwyczajnym następstwem głębokiego psychologicznego i socjalnego kryzysu jednostki.

Dialog to pomoc w odtworzeniu osobowej i społecznej tożsamości i jest zatem centralnym zadaniem interwencji profesjonalnej. Sprowadza się ona do doprowadzenia osoby do stanu gwarantującego kontrolę samodzielną nad własnym życiem i zintegrowanie ze społeczną wspólnotą. Metoda, dzięki której uzyskać można te pozytywne efekty winna sprowadzać się do działania służącego potencjałom wzrastania i możliwościom rozwojowym jednostki. Nie można w oddziaływaniach pomocowych brać za punkt wyjścia słabości, braków, porażek, ale – przeciwnie – wykorzystywać zasoby i potencjały osoby ku wzrastaniu osobowo-społecznemu przez możliwości, szanse i ukryte zdolności [Konopczyński 1996: 165 i nast.].

Spotkanie i dialog w postępowaniu wspierającym zmierzają w stronę kształtowania samooceny i samoświadomości społecznej jednostki oraz dostrzegania wspólnych możliwości komunikacji międzykulturowej.

Samoświadomość jest stosunkiem osoby do samego siebie, jest stanem, który związany jest z tożsamością osobową i własną osobowością. Samoświadomość potrzebuje wiedzy, że inni ludzie mają świadomość swojego „Ja” i jak ono jest przez nich postrzegane. Konstrukcja samoświadomości spro-

wadza się do wzajemnej zależności pomiędzy tymi dwoma procesami i jest polem walki z udziałem swojego „Ja” i postrzeganym społecznie „Ja” [Sobczak 2004: 127].

Egzystencja osoby jest etycznie określona. Z tego wynika, iż jednostka może żyć dla innych, jeżeli w procesie wymiany społecznej naprawdę staje się sobą i w pełni realizuje siebie. We wzajemnych osobowych interakcjach musi istnieć dwustronny i dialektyczny stosunek, gdyż to on okazuje oblicze samooceny i samoświadomości społecznej oraz brak władzy, przewagi nad samym sobą i innymi ludźmi [Pytko 1995].

Oddziaływania dialogiczne to proces odtwarzania zdolności i możliwości jednostki do samodzielnego kierowania swoim życiem oraz integrowania się na poziomie własnej autonomii we wspólnotach społecznych. Jest to możliwe przez dostęp do świata subiektywnego (osobowego), świata zewnętrznego (społeczeństwa) i świata obiektywnego (kultura). Być człowiekiem zintegrowanym, czyli dysponować autonomią osobową, społeczną i kulturową, odpowiedzialną za dynamikę, strukturę i głębokość życia jednostki, gdzie tworzy się jej tożsamość, solidarność i zrozumienie [Malewska 1962: 28].

Osoby wymagające specjalistycznego wsparcia to jednostki, które w większości odczuwają stan bycia niepotrzebnymi dla świata z powodu zróżnicowanych czynników społecznych odpowiedzialnych za ich proces dezintegracyjny. Charakteryzuje poczucie bezsilności z powodu utraty kontroli nad swoim codziennym środowiskiem oraz te dwa czynniki – brak poczucia przydatności i utrata poczucia sensu życia – doprowadza jednostkę do depresji jednostkowej oraz depresji grupowej [Chęć 2003: 176].

Inne niekorzystne zjawisko, które często towarzyszy osobom wymagającym wsparcia i pomocy to socjopatia jako forma egoizmu i obojętności na los drugiego człowieka. Rodzi się ona w atmosferze nadmiernego współzawodnictwa, zaspokajania potrzeb i popędów nawet za cenę skrzywdzenia innych oraz obojętności na sytuacje kryzysowe osób. Typowymi formami zachowań socjopatycznych są: karierowiczostwo, komercjalizacja i brak empatii w komunikacji społecznej.

Ponadto, wskazać można na zjawisko wiktyimizacji, które osłabia procesy autoodpowiedzialności jednostki, a zmierza ku oskarżaniu innych za wytworzone sytuacje traumatyzujące w kontaktach społecznych. Jest to tendencja do oczyszczania siebie z winy i wstydu przez przerzucenie odpowiedzialności na innych ludzi. Stan nieufności i urazy wobec otoczenia społecznego stanowi przyczynę wszelkich frustracji i agresji jednostki [Urban 2000: 175].

Sytuacja kryzysowa, w której znajduje się jednostka jest spowodowana zmianami w jej osobowości oraz w sytuacjach życiowych, będących często następstwem przeżywanego traumy.

Czynniki wywołujące stan opresyjnej sytuacji przymusowej można podzielić na trzy grupy:

- 1) wpływ uwarunkowań życia zbiorowości globalnej na pełnienie przez jednostkę pozytywnych ról społecznych;
- 2) wpływ zmiany ról społecznych na osobowość jednostki; nawarstwiający się problemy związane z podejmowaniem nowych ról społecznych mogą powodować u osoby poczucie bezradności oraz powstanie stanu agresywno – lękowego;
- 3) wpływ ponownego podziału ról społecznych, np. wspólnota niejednokrotnie nie akceptuje osoby, która stoi przed koniecznością nawiązania ponownych, lecz nowych więzi [Bott 1991: 172].

Stan kryzysu niekoniecznie musi stanowić doświadczenie negatywne, pogłębiające odrzucenie społeczne osoby. Podczas jego występowania bowiem występuje u jednostki silna motywacja do przezwycięzania problemów utrudniających funkcjonowanie. Aktywność jednostki w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych może przyczynić się do rozwoju jej prospołecznej osobowości i nawiązywania pozytywnych interakcji społecznych [Bell 1999: 79].

Faza reakcji na stany kryzysowe składa się z trzech etapów. Po pierwsze, uświadomienia trudności wywołujących u jednostki napięcie emocjonalne, gdzie stara się ona samodzielnie zaradzić istotnym problemom życiowym. Po drugie, wzrostu napięcia i towarzyszącemu mu procesowi wewnętrznej dezintegracji spowodowanemu ewentualnymi niepowodzeniami. Ostatnim etapem reakcji na kryzys jest demonstrowanie postaw agresywnych i negatywnych wobec otoczenia społecznego postrzeganego jako źródło problemów życiowych. Zasadniczym celem oddziaływania dialogicznego jest:

- zmniejszenie lęku jednostki przed otaczającą go rzeczywistością społeczną;
- osłabienie poczucia bezradności i braku bezpieczeństwa;
- mobilizowanie sił wewnętrznych oraz zasobów i potencjałów wewnętrznych dla niekorzystniejszego rozwiązania sytuacji;
- łagodzenie stanu napięcia i zniecierpliwienia jednostki nawarstwiającymi się problemami w jej poprawnym funkcjonowaniu społecznym.

Druga strona winna wykazywać się powszechną akceptacją jego osoby i zrozumieniem oraz uszanowaniem zaistniałej trudnej sytuacji w jakiej się



jednostka znajduje, aby złagodzić stan opresyjny. Temu celowi służy również udzielanie zainteresowanemu informacji o możliwych, alternatywnych do przyjęcia rozwiązaniach problemów oraz praktycznych rad pomocy w przewyciężaniu trudności [Pospiszyl 2008: 179].

Mobilizowanie sił wewnętrznych obejmuje szerokie wykorzystywanie w procesie komunikacji technik wspierających, m.in. doradzanie, psycho-terapia podtrzymująca czy dyskusja refleksyjna. Wspomaganie zewnętrzne zaś, obejmuje pośrednie metody oddziaływań terapeutycznych zawierających wykorzystanie dostępnych w społeczeństwie środków pomocowych, takich jak: wsparcie środowiskowe czy wsparcie wartościujące [Kieszkowska 2012: 103 i nast.].

Ponieważ w przypadku osób, reakcja na kryzys wyraża się w postawach agresywnych i negatywnych będących wynikiem długotrwałej dezintegracji potrzeb oraz nawarstwiających się trudności w środowisku społecznym, to zmniejszenie stanów depresyjnych, socjopatycznych, lękowych osłabiających poczucie bezradności i braku bezpieczeństwa stanowi cel interwencji analogiczny jak w sytuacjach kryzysowych [Konopczyński 2009a: 18].

Przed przystąpieniem do komunikacji społecznej należy ocenić, jaki stopień motywacji do działań zaradczych reprezentuje osoba, czy łączy ją pozytywne więzi ze wspólnotą, a także stopień mobilizacji sił wewnętrznych oraz zdolności własnych do nawiązywania pozytywnych kontaktów środowiskowych. Interwencja w sytuacji kryzysowej wymaga od specjalisty szybkiej i trafnie sformułowanej pełnej diagnozy psychopedagogicznej. Określenie czynników patogennych i salutogenetycznych następuje przez analizę ważniejszych zachowań i postaw jednostki oraz aktualnie stosowanych metod rozwiązywania istotnych życiowych spraw i problemów rzutujących na sferę postaw. Analiza ta jest niezbędna przy wyborze najbardziej skutecznych i efektywnych dla danego przypadku metod mobilizowania sił wewnętrznych i zasobów oraz potencjałów zewnętrznych [Konopczyński 2009b: 79].

W diagnozie przypadku uwzględnia się potrzeby wychowawcze osoby w celu określenia potencjalnej równowagi emocjonalnej, do osiągnięcia której zmierza oddziaływanie oparte na dialogu [Bernstein 1991].

Podczas pracy z osobą w sytuacji kryzysowej cele postępowania powinny być precyzyjnie określone i wyraźnie związane z istotą kryzysu tak, że ich osiągnięcie podczas dialogu umożliwi korzystne rozwiązanie traumy. Skierowane winny być na wyeliminowanie czynników kryzysogennych i hamujących poprawne funkcjonowanie jednostki, a nie na radykalną zmianę jej sytuacji życiowej. Integracja społeczna i międzykulturowa powinna służyć



budowaniu wspólnej historii ponadczasowej skierowanej w stronę drugiego człowieka i podkreślania jego człowieczeństwa. Wsparcie w sytuacjach trudnych wymaga dostrzegania rzeczywistych potrzeb jednostki i wskazywania możliwych kierunków rozwoju jednostki [por. Kieszkowska 2012: 104]. Dodać należy realność ich określenia, czyli możliwe do wykonania i osiągnięcia w okresie próby, ze szczególnym uwzględnieniem zadań pośrednich.

Jednostka pod wpływem czynników powodujących stan opresji może nie dowierzać, że zakładane cele będzie w stanie osiągnąć. Sytuacja taka może wywołać obniżenie motywacji do tego rodzaju aktywności. W przypadku powodzenia nawet drobnego przedsięwzięcia, osoba bardzo często odzyskuje motywację i energię do dalszego współdziałania z drugą stroną.

## Bibliografia

- Amiel I. (2002), *Wdychać głęboko*, Izabelin
- Amiel I. (1999), *Osmaleni*, Izabelin
- Balandynowicz A. (2011), *Reintegracja społeczna skazanych. Paradygmat tożsamości osobowej, społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska” nr 2
- Baran B. (1991), *Filozofia dialogu*, Kraków
- Bell C.R. (1999), *Middle Class Families*, New York
- Bernstein B. (1991), *Class, Codes and Control*, New York
- Bott E. (1991), *Family and Social Network*, New York
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa
- Chałas K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialności, tolerancji*, Lublin – Kielce
- Eldredge J. (2006), *Podróż pragnień. W poszukiwaniu życia o jakim marzyliśmy*, Warszawa
- Feldman J. (2008), *Above the Death Pits, Beneath the Flag: Youth Voyages to Poland and the Performance of Israeli National Identity*, Oxford – New York
- Fromm E. (2000), *Niech się stanie człowiek*, Kraków
- Gałdowa A. (2000), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków
- Halbwachs M. (1969), *Społeczne normy pamięci*, Warszawa
- Jan Paweł II (2004a), *Pamięć i tożsamość*, Kraków
- Jan Paweł II (2004b), *Przekroczyć próg nadziei*, Kraków
- Kazimierska K. (2008), *Biografia i pamięć*, Kraków
- Kieszkowska A. (2012), *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków
- Konopczyński M. (1996), *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa
- Konopczyński M. (2009a), *Kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej [w:] „Pedagogika Społeczna”. Oblicza resocjalizacji*, Warszawa

- Konopczyński M. (2009b), *Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju* [w:] A. Rejzner, P. Szczepanik (red.), *Terapia w resocjalizacji, cz. 1, Ujęcie terapeutyczne*, Warszawa
- Mader J. (1989), *Filozofia dialogu* [w:] J. Tischner (red.), *Filozofia współczesna*, Kraków
- Malewska A. (1962), *Pozytywny i negatywny obraz własnej osoby w proces podejmowania decyzji*, „Studia Socjologiczne” nr 2
- Michlic J. B. (2002), *Doming to Terms with the „Dark Past”: The Polish Debate about the Jedwabne Massacre*, Jerusalem
- Miłosz Cz. (1945), *Biedny chrześcijanin patrzy na getto*, [w:] *Ocalenie*, Warszawa
- Opoczyńska M. (2004), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Kraków
- Pasamonik B. (1999), *Tożsamość osobowa*, Kraków
- Pettigrew T. F. (1998), *Intergroup Contact Theory*, „Annual Review of Psychology” nr 1
- Pospiszyl I. (2008), *Patologie społeczne*, Warszawa
- Pytka L. (1995), *Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1
- Sobczak S. (2004), *Aksjologiczne wątki w koncepcji samoświadomości Zbigniewa Zaborowskiego*, [w:] L. Pytka, T. Rudowski, *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*, Warszawa
- Steinberg S., Bar-On D., (2002), *An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification*, „International Journal of Intercultural Relations” nr 26
- Steinlauf M. C. (2001), *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*, Warszawa
- Szacka B. (), *Historia i pamięć zbiorowa*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4
- Szacka B. (2000), *Pamięć społeczna* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa
- Szacka B. (2003), *Pamięć zbiorowa i wojna*, „Przegląd Socjologiczny” nr 2
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczości młodzieży*, Kraków
- Wojtowicz M. (2005), *Doświadczenie lęku egzystencjalnego jako sytuacja wyboru*, Katowice
- Zerubavel Y. (1995), *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*, Chicago
- Ziółkowski M. (2001), *Pamięć i zapomnienie: trupy w szafie polskiej zbiorowej pamięci*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3-4

**SUMMARY****Intercultural Polish-Jewish dialogue  
in the context of shaping cultural identity, social and national**

The process of the return unit is defined as a return to the past in order to rebuild the broken bond with her and take stock of life experiences. Each return full biographical dimension, social and historical, and thus fills the internal states on the needs of biographical belonging, a common fate of Polish-Jewish. Back is sometimes understood as coercion resulting from processuality biographical life experiences, the need to balance life, consolidation of facts, calm, ordering biography, to give it meaning and significance.

The need for closure biography, ie., zatoczenia wheels, " is needed in individuals who have experienced pain, suffering „cracks,, " discontinuity biographical experience.

Meeting and dialogue in the proceeding rapidly towards supporting the development of social self-esteem and self-awareness unit and the identification of a common intercultural communication capabilities

**Keywords:**

biographical memory, social, historical; Polish-Jewish dialogue; Intercultural communication



HALINA RUSEK

E-MAIL: HALINA.RUSEK@US.EDU.PL

## WIELOKULTUROWOŚĆ Z KONFLIKTEM W TLE – ŚLĄZACY: NARÓD? NARODOWOŚĆ? GRUPA ETNICZNA?

Spór o to, czy istnieje śląski naród, śląska narodowość czy też Ślązacy są grupą etniczną rozgorzał w Polsce, ale przede wszystkim w województwie śląskim, na zadziwiająco dużą skalę. Ten dosyć świeży spór, narastający od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, czyli od początku procesów transformacyjnych w Polsce, toczy się w dyskusjach publicznych i mediach, a finał znajduje w sądach. Niektórzy uważają, że jego podłożem jest rozczarowanie przebudową regionu, jakiego doznali Ślązacy, restrukturyzacją bardziej likwidacyjną niż kreacyjną, zamykaniem kopalń i hut [Szczepański 2003], czego skutkiem jest zubożenie mieszkańców województwa śląskiego, nagłe pojawienie się bezrobocia, a także brak, jak mówiono, „programu dla Śląska”, przy czym „dla Śląska” oznaczało, zgodnie ze stosowanym powszechnie skrótem, dla całego województwa śląskiego.

Lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku to okres rewindykacji regionalnych w całym województwie śląskim, ale przede wszystkim na Górnym Śląsku. Główna z nich to rewindykacja uznania odrębności narodowej Ślązaków, powstała na fali swoistego renesansu śląskiej tożsamości kulturalnej. Pojawiły się postulaty powrotu do idei autonomii oraz walki o uznanie narodowości śląskiej jako odmiennego bytu społecznego i politycznego. Wśród ważniejszych społecznych uwarunkowań tych dążeń należałoby wymienić odradzający się mit o nieustannie gnębnym śląskim ludzie oraz obecny w latach osiemdziesiątych mit Górnego Śląska jako terenu „kolonizacji” wewnętrznej, wykorzystywania przez długie lata regionu i jego mieszkańców [Wódz 2010: 39-45]. Wiele źródeł wskazuje na to, iż w świadomości Ślązaków nieustannie żywe jest przekonanie o marginalizacji ludności autochtonicznej, niesprawiedliwości i krzywdach jej wyrządzanych przez polskie władze po II wojnie światowej.

Wydaje się jednak, że korzenie sporu śląsko-polskiego sięgają głębiej niż tylko do czasu przełomu ustrojowego w Polsce. Siegają dużo wcześniej-

szych procesów upowszechniania się idei wielokulturowości w ostatnich czterech-pięciu dekadach. Dotyczą przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, czyli czasu kontrkultury i jej konsekwencji w postaci nowych fal etnicznych i powstania ruchów na rzecz ochrony i obrony praw wszelkich mniejszości, w tym narodowych i etnicznych. Nastąpił proces upodmiotowienia tych mniejszości, odejścia od polityki asymilacji i poszukiwania innych wzorów relacji międzyetnicznych.

Druga połowa XX wieku to także czas upowszechniania się w Europie Zachodniej idei wielokulturowości, u podstaw czego leży masowy napływ imigrantów, szczególnie z dawnych kolonii odzyskujących stopniowo status suwerennych państw oraz skuteczne zabiegi imigrantów o uzyskanie praw obywatelskich. Wydaje się, że obecnie nie ma odwrotu od uznania owej idei za podstawę wszelkiej polityki wobec różnorodności etnicznej.

Nie widzę potrzeby przeprowadzenia szczegółowej analizy pojęcia i zjawiska wielokulturowości, powstało bowiem w tym zakresie wiele interesujących i wyczerpujących analiz, chcę się natomiast odwołać do tych propozycji rozumienia terminu, które pozwolą naszkicować społeczny, kulturowy i polityczny kontekst dla śląskiego przypadku.

Szeroka, opisowa definicja wielokulturowości pozwala traktować ją jako fakt współistnienia na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych różniących się odmiennymi cechami kulturowymi – językiem, religią, układem wartości – postrzeganymi w optyce jednostek, grup lokalnych, rówieśniczych czy sąsiedzkich i wyznaczającymi charakter wzajemnych relacji [Golka 2012: 270-271]. Na szczeblu bardziej szczegółowej analizy mamy do czynienia z wielokulturowością w trzech znaczeniach:

- empiryczny stan rzeczy, czyli stwierdzenie faktu zróżnicowania kulturowego w jakimś społeczeństwie;
- poziom świadomości społecznej, czyli istnienie niesformalizowanych norm społecznych aprobujących i regulujących stan rzeczy, co oznacza, że ludzie uświadamiają sobie, iż ich sąsiedzi wyznają inne wartości, przestrzegają innych norm i mają inne praktyki kulturowe i ten stan rzeczy uznany jest za normalny;
- system ideologiczny uznający ten stan rzeczy za funkcjonalny i zachęcający do podejmowania działań mających go podtrzymać; środowiska opiniotwórcze przedstawiają współistnienie wielu grup kulturowych jako wartość pozytywną, czego konsekwencją jest istnienie instytucji dbających o to współistnienie i wprowadzanie idei wielokulturowości do praktyki społecznej [Mucha 2005: 51-52].

W Polsce, wraz z procesem demokratyzacji wszystkich sfer życia, mamy do czynienia z już ukształtowanymi podstawami normatywnymi regulującymi opisany stan rzeczy w duchu aprobaty, jednak długa jeszcze przed nami droga w rozpowszechnieniu i przekonaniu większości polskich obywateli do idei wielokulturowości. Jest to tym bardziej trudne, że postrzeganie odmienności, uświadomienie sobie współwystępowania na tej samej przestrzeni grup o odmiennej kulturze, układzie wartości odbywa się w opocie jednostek i niewielkich grup rówieśniczych czy sąsiedzkich [Golka 2012: 270], a nie w skali całego społeczeństwa.

Opisanemu procesowi zwykle towarzyszą różnej skali konflikty kulturowe, co ma miejsce także w polskim społeczeństwie, czego wyrazem jest właśnie śląski przypadek.

Nie sposób oddzielić omawianych kwestii od społeczno-kulturowego, politycznego i gospodarczego kontekstu, jaki zaistniał po dokonaniu się w Polsce transformacyjnego przełomu w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Skutki tego procesu były szczególnie dotkliwe dla województwa śląskiego jako największego w kraju regionu przemysłowego. Szczególnie trudny okazał się proces przejścia do gospodarki rynkowej, związany z przekształceniami własnościowymi, w tym prywatyzacją przedsiębiorstw państwowych oraz napływem obcego kapitału. Całkowicie lub częściowo zamknięto wyeksploatowane kopalnie (52 spośród działających 74), restrykturyzowano przestarzałe technologicznie huty i powiązane z nimi zakłady przetwórcze i inne gałęzie przemysłu. W największych miastach Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego następuje proces ewolucji struktury przemysłu. Przekształcają się one z monofunkcyjnych ośrodków górniczo-hutniczych w wielogałęziowe ośrodki przemysłowe [Tkocz 2010: 4-7].

Zmiany w charakterze gospodarczym województwa śląskiego spowodowały także zmiany w strukturze demograficznej. Województwo to przestało być celem migracji, a w 1994 roku osiągnęło ujemny wynik stopnia migracji (-0,6), [Rocznik 1994] i tak jest do dzisiaj. Miasta w całym regionie wyludniają się. Od 1999 roku, czyli od daty utworzenia województwa śląskiego w miejsce katowickiego, ubyło około 300 tys. mieszkańców. W latach 2001-2011 w Katowicach ubyło 16,5% obywateli, a w Sosnowcu, nieformalnej stolicy Zagłębia Dąbrowskiego, 16,2% [Minorczyk-Cichy 2013]. Najczęściej swoje miasta opuszczają ludzie młodzi, wyjeżdżając głównie w poszukiwaniu lepiej płatnej pracy. Jednak miasta opuszczają też ludzie w średnim i starszym wieku, którzy wyprowadzają się na obrzeża miast lub wracają w swoje rodzinne strony, szczególnie często do województw małopolskiego i świętokrzyskiego. Województwo śląskie utraciło na rzecz



Mazowska rolę lidera w wytwarzaniu dochodu narodowego w przeliczeniu na głowę jednego mieszkańca. Jednak województwo to należy ciągle do miejsc, w których żyje się nie najgorzej, na co wskazują choćby dane dotyczące bezrobocia w regionie i przeciętnego wynagrodzenia. W marcu 2014 roku bezrobocie wyrażone w wielkości stopy procentowej tego zjawiska (stosunku liczby bezrobotnych do liczby aktywnych ekonomicznie) wynosiło dla województwa śląskiego 11,4. Niższa stopa bezrobocia została odnotowana tylko w województwach wielkopolskim (9,6) i mazowieckim (11,1). Natomiast pod względem przeciętnego wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw w styczniu 2014 roku województwo śląskie znalazło się na drugim miejscu w kraju [[www.stat.gov.pl/obszary tematyczne/](http://www.stat.gov.pl/obszary tematyczne/)].

Jak wykazują badacze problematyki śląskiej, wskazane wyżej zjawiska towarzyszące transformacji i restrukturyzacji przemysłu, doprowadziły do załamania się mitu górnośląskiego, którego treści opisywały rzeczywistość regionu jako stabilną. Załamało się przekonanie o tym, że bogactwa naturalne ziemi śląskiej zawsze będą potrzebne, podobnie jak lokalny przemysł z wysoką kulturą pracy rodzimej ludności, zamiłowaniem do porządku, wysokim etosem pracy. Wierzono w pomyślną przyszłość w nowych warunkach politycznych. Stary śląski przemysł miał być gwarancją pozytywnych zmian, a przede wszystkim wysokiego statusu materialnego miejscowej ludności [Gerlich 2010: 80-81]. Proces restrukturyzacji przemysłu górniczego i hutnictwa zweryfikował te oczekiwania i rozczarował Ślązaków.

Okres transformacji w Polsce to lata przełomu nie tylko politycznego i gospodarczego, ale także społecznego i kulturowego, czego wyrazem było odrodzenie się idei regionalizmu, pojawienie się tendencji decentralizacyjnych oraz dążenia mniejszości narodowych do legalizacji, co zakończyło się sukcesem w 1989 roku, kiedy zalegalizowano ich dwanaście. W ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r. zapisano już tylko dziewięć mniejszości narodowych w Polsce (białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska, żydowska).

Kształtowaniu się nowego społeczeństwa towarzyszyło uaktywnienie się we wszystkich regionach kraju ruchu regionalistycznego, szczególnie na obszarach pogranicza, a zwłaszcza na Śląsku, gdzie mamy do czynienia z procesem rewitalizacji śląskiej tożsamości, po części jako odpowiedzi na tłumione i deprecjonowane dotąd wartości regionalne. Niemalą rolę w owym procesie odgrywał powtórny antagonizm między śląską ludnością autochtoniczną a napływową, w jego najostrzejszej śląsko-zagłębiowskiej postaci. Była to, i jest także dzisiaj, swoista demonstracja odrębności Śląza-

ków od imigrantów i odreagowanie faktycznej lub rzekomej marginalizacji ich udziału w życiu społeczno-politycznym, gospodarce i kulturze.

Przekonanie Ślązaków o marginalizacji ich regionu wzmacniał w przeszłości, ale wzmacnia także dzisiaj, mocno utrwalony stereotyp o niskim statusie kulturowym Śląska i Zagłębia, co dotyczy zwłaszcza miast. Przez dziesięciolecia pełniły one funkcję miast przemysłowych, robotniczych, produkcyjnych i innych. Funkcji z miastami tymi nie łączono i niczego więcej od nich nie wymagano. Jednak teza o niskim statusie kultury w tym przemysłowym regionie wymaga zweryfikowania. Ów przemysł był ważnym, potężnym i niejednokrotnie jedynym mecenasem kultury. Wokół zakładów przemysłowych, a przede wszystkim tych największych: kopalń, hut i elektrowni koncentrowało się życie rodzin tam zatrudnionych we wszystkich jego wymiarach: kulturalnym, edukacyjnym, opiekuńczym, sportowym i zdrowotnym. Zakłady przemysłowe były fundatorami lub współfundatorami wielu instytucji kulturalnych – domów kultury, klubów, obiektów sportowych, finansowały udział w działaniach kulturalnych swoich pracowników, a nawet organizowały im wolny czas. Te działania o wyraźnym podłożu ideologicznym – co wymaga głębszej analizy – zaprzeczają obiegowej opinii o istnieniu w dawnym województwie katowickim, a obecnie śląskim, pustyni kulturalnej. Tak zbudowany kapitał kulturowy regionu przestał istnieć całkowicie lub częściowo z chwilą nastania gospodarki rynkowej i od kilkunastu lat toczy się w wielu miastach proces budowania kapitału kulturowego w nowym kontekście – paradoksalnie na bazie przemysłowej przeszłości i postprzemysłowej terażniejszości. We wszystkich większych miastach przebiega rewitalizacja przestrzeni poprzemysłowej, zwłaszcza terenów pokopalnianych, które zamieniają się w centra rozrywkowe, sportowe, rekreacyjne czy wystawowe. Zmienia się krajobraz województwa śląskiego, przybiera ono nowy wizerunek będący zaprzeczeniem atrybutów kojarzonych z przemysłem, kopalniami i hutami. Miasta województwa, zaangażowane w proces rewitalizacji środowiska naturalnego, stają się przyjaźniejsze mieszkańcom niż były niegdyś; stają się przestrzeniami społeczno-kulturowymi dającymi możliwość zaspokajania różnorodnych potrzeb, wyrażenia i realizowania aspiracji życiowych, co nie jest obojętne dla wzmocnienia poczucia tożsamości regionalnej mieszkańców, a w tym tożsamości śląskiej. Mówiąc o tożsamości śląskiej należy wziąć pod uwagę, że „śląskość” ma różne konotacje: oznacza tożsamość śląską z polską orientacją narodową, śląskość z niemiecką orientacją narodową oraz śląskość jako deklarowaną tożsamość przez osoby z indyferentną narodowością [szerzej: Wanatowicz 2004: 141 i nast.]. Badaczy pogra-

nicz kulturowych, etnicznych i państwowych takie zjawisko nie zaskakuje. Wszak na pograniczach, a takim regionem od zarania swoich dziejów jest szeroko rozumiany Śląsk, deklaracje narodowościowe są zmienne, często niejednoznaczne i niejednorodne. Ludzie pogranicza noszą w sobie swoistą podwójność czy wielokrotność etniczną i wielowymiarową kompetencję kulturową.

Narodowość śląska pojawiła się po raz pierwszy oficjalnie jako jedna z kategorii w Spisie Powszechnym w Republice Czeskiej w 1991 roku, a dziesięć lat później znalazła się w Narodowym Spisie Powszechnym w Polsce. Wówczas narodowość śląską zadeklarowały 173 153 osoby, w tym 148,5 tys. mieszkańców województwa śląskiego i 24,2 tys. osób w województwie opolskim. Nowego znaczenia problem ten nabrał w 2011 roku, po opublikowaniu danych z kolejnego spisu powszechnego przeprowadzonego w naszym kraju. Narodowość śląską jako wyłączną zadeklarowało wówczas 362 tys. osób, a jednocześnie narodowość śląską i polską 415 tys. osób – w sumie narodowość śląską wskazało 846 719 mieszkańców kraju [[www.stat.gov.pl/obszary.tematyczne\(ludność\)/narodowy-spis-powszechny](http://www.stat.gov.pl/obszary.tematyczne(ludność)/narodowy-spis-powszechny)], co stanowi 21,2% mieszkańców województwa śląskiego. Liczby te są wskaźnikiem ważnego procesu dojrzwania i umacniania się śląskiej tożsamości etniczno-kulturowej oraz pogłębiania się wśród Ślązaków świadomości własnej odrębności. Jednym ze wskaźników tego procesu jest powstanie na Śląsku w ostatnich dwóch dekadach wielu organizacji, które wśród najważniejszych zadań umieszczają przede wszystkim podniesienie rangi regionu i dowartościowanie miejscowej ludności. W 1990 roku powstał Związek Górnośląski w Katowicach, Związek Górnoślązaków w Opolu oraz Ruch na rzecz Autonomii Śląska (krócej nazywany Ruchem Autonomii Śląska), któremu w 1991 roku udało się w wyborach do Sejmu i Senatu uzyskać dwa mandaty. Z biegiem lat liczba organizacji i stowarzyszeń regionalnych zwiększała się, co zaowocowało powstaniem w 2012 roku Rady Górnośląskiej, która ma skupiać wszystkie śląskie organizacje akceptujące formalne uznanie narodowości śląskiej przez organy RP, uznanie języka śląskiego za język regionalny oraz wprowadzeniem wiedzy o regionie jako obowiązkowego przedmiotu do szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Akces do Rady zgłosiło 11 organizacji, w tym Związek Górnośląski, Stowarzyszenie Osób Narodowości Śląskiej, RAŚ, Związek Ślązaków.

Silnym bodźcem do opisanego ożywienia regionalnego stały się bez wątpienia wyniki spisów powszechnych, a szczególnie tego z 2001 roku. Nasiliły się głosy o konieczności uznania przez władze istnienia narodu śląskiego

lub narodowości śląskiej, choć ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym nie przewiduje miejsca dla Ślązaków wśród definiowanych w określony sposób mniejszości narodowych. Zgodnie z tą definicją mniejszością narodową jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki: jest mniej liczna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie [[www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl)].

To prawne rozumienie mniejszości narodowej w mniej kategorycznej formie, ale w tym samym duchu, wyrażają definicje socjologiczne i antropologiczne. W podejściu antropologicznym, zaproponowanym przez A. Poserna-Zielińskiego, za mniejszość narodową uznaje się regionalną wspólnotę kulturowo-językową, stanowiącą przednarodową formę integracji etnicznej. Dominujący typ więzi łączących członków takiej grupy to poczucie wspólnoty opartej na kulturze, języku i przywiązaniu do ojczystego terytorium. Narodowość nie posiada własnego państwa, co najwyżej pewną autonomię [Posern-Zieliński 2000: 8].

Zdecydowanie trudniej definiowalnym pojęciem jest naród, który doznał się szczególnie licznych definicji, określeń i koncepcji. Odwołując się ponownie do dobrze syntetyzującego podejścia antropologicznego narodem możemy nazwać zbiorowość etniczną wysoko zorganizowaną i zazwyczaj bardzo liczną. Naród to powszechna forma organizacji etnicznej we współczesnym świecie dająca grupie prestiż, międzynarodowe uznanie i prawo do ubiegania się o własne państwo bądź o autonomię w ramach państw tworzonych przez inne narody [Posern-Zieliński 2000: 8]. Dość rozpowszechnione jest stanowisko, że wśród tak m.in. zdefiniowanych narodów nie ma miejsca dla Ślązaków, inne uznaje istnienie takiej narodowości, a najczęściej dyskusja na ten temat ma podłoże polityczne.

Autonomia to drugi obok narodowości termin będący osią sporu śląsko-polskiego. Obok dyskusji na temat tego, czy istnieje naród śląski bądź śląska mniejszość narodowa pojawia się wątek ustanowienia śląskiej autonomii. Wyrazicielem tych dążeń jest Ruch Autonomii Śląska, organizacja dobrze znana i rozpoznawana w całym województwie śląskim i mająca swoich przedstawicieli we władzach samorządowych. Organizacja ta jako swój nadrzędny cel uznaje utworzenie na ziemiach Górnego Ślą-

ska autonomicznego regionu na wzór autonomii województwa śląskiego w II Rzeczypospolitej.

Ruch Autonomii Śląska umiejętnie kojarzy tradycję z nowoczesnością, działając na rzecz umocnienia śląskiej tożsamości oraz decentralizacji państwa. Wychodzimy z założenia, że większość problemów może być skuteczniej rozwiązywana na poziomie wspólnot lokalnych i regionalnych, czego dowodzą liczne przykłady krajów rozwiniętych. Dlatego też opowiadamy się za konsekwentnym stosowaniem zasady subsydiarności i wzmacnianiem pozycji regionów w Unii Europejskiej” [www.autonomia.pl].

Autonomia dla województwa śląskiego to wątek wybiegający poza ramy niniejszego opracowania, niewątpliwie zasługujący na głębszą analizę jako zjawisko socjologiczne i kulturowe, a nie tylko polityczne.

Liderzy regionalnych ruchów śląskich, pomimo dyskwalifikującej mocy ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym podjęli próby zrealizowania głównego celu wielu śląskich gremiów, czyli doprowadzenia do zalegalizowania narodowości śląskiej i tym samym uznania Ślązaków za mniejszość narodową. Pierwszą taką próbę podjął w 1997 roku Związek Ludności Narodowości Śląskiej, która to próba zakończyła się w pierwszym etapie sukcesem, ponieważ Sąd Wojewódzki w Katowicach zarejestrował to Stowarzyszenie, ale po burzliwej dyskusji Sąd Apelacyjny uchylił tę decyzję. Ponowna próba, podjęta w 2004 roku, także zakończyła się niepowodzeniem; podobne były losy dwóch skarg na decyzje polskich sądów skierowane w 2004 i 2007 roku do Trybunału w Strasburgu.

W grudniu 2013 roku zakończyła się nieudana próba zalegalizowania narodowości śląskiej przez Stowarzyszenie Osób Narodowości Śląskiej, które zostało zarejestrowane w 2011 roku, ale po skardze kasacyjnej prokuratury Sąd Najwyższy, podzielając racje prokuratury, odesłał tę sprawę do ponownego rozpatrzenia, oznaczającego wyrejestrowanie Stowarzyszenia w myśl uzasadnienia, iż jego zarejestrowanie sugerowałoby istnienie narodu śląskiego, co nie jest zgodne ze stanem faktycznym [Sikora 2014: 5]. Decyzja ta wywołała w regionie falę komentarzy, sprzecznych ze sobą opinii i często zabarwionych emocjonalnie stanowisk. Ujawniła także specyfikę zjawiska śląskiej narodowości, czyli dążenie do jej uznania na drodze sądowej i również braku zainteresowania tym problemem ze strony państwa [Gerlich 2009: 63].

Dyskusję na ten temat skrupulatnie odnotowywał „Dziennik Zachodni”, najpoczytniejsza gazeta w regionie. Materiały te są dla socjologa bezcen-

nym źródłem wiedzy o stanie świadomości społecznej przedstawicieli różnych grup mieszkańców Śląska, ale także innych części województwa. Na łamach „Dziennika” wypowiedali się znani reprezentanci życia politycznego, kulturalnego, ekonomicznego i społecznego. Oto wypowiedzi oburzonych decyzją sądu: pierwsza nawiązuje do przekonania o niedoli Ślązaków;

Wydaje mi się ona [decyzja sądu – dop. H.R.] elementem niekonsekwentnej i chaotycznej polityki wobec Śląska, polityki, która w dużej mierze oparta jest na tępej, biernej wrogości. To jest postawa zgubna, bowiem trudno tak po prostu zaprzeczać istnieniu kilkuset tysięcy ludzi przyznających się wyłącznie do narodowości śląskiej. I kolejnych kilkuset tysięcy, którzy deklarują narodowość śląską i polską. (...) Tych ludzi, nas, nie da się wygumować. (Szczepan Twardoch, pisarz, laureat paszportu Polityki i nagrody Nike).

„Orzeczenie SN jest nieeuropejskie. (...) Nikt nie wierzy, że sąd trzymał się litery prawa, bo to decyzja polityczna. Nasi politycy walczą o prawa człowieka na Ukrainie, a lekceważą brak takich praw wobec Śląska” (Jerzy Gorzelik, przewodniczący RAŚ), [Pierończyk 2013].

O prześladowaniu Ślązaków mówi mocno w ostatnich latach zaangażowany politycznie Kazimierz Kutz:

Dawniej nazywano takie zachowania prześladowaniami. Przecież narodowość to nie jest żadne pojęcie naukowe, ale bardzo subiektywne przekonanie. To jest po prostu życie. Ślązacy muszą pomimo tych prześladowań żyć i nie odpuścić w walce [Żbikowska 2013].

Podobne emocje wzbudziła decyzja Sądu Rejonowego w Opolu z maja 2014 roku. Sąd wezwał Stowarzyszenie Osób Narodowości Śląskiej do zmiany nazwy i kilku zapisów w statucie Stowarzyszenia, a m.in. wykluczenia sformułowania „naród śląski” i „narodowość śląska”. W przypadku niewywiązania się z zaleceń zapowiedziano likwidację tego stowarzyszenia [Bez sformułowań... 2014].

Nową inicjatywą śląskich organizacji, z Ruchem Autonomii Śląska na czele, jest przygotowywanie obywatelskiego projektu ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych w kierunku dopisania do wymienionych w ustawie o mniejszościach narodowych mniejszości etnicznych (karamińskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej) kolejnej – śląskiej. Inicjatorzy tego przedsięwzięcia wskazują rozliczne korzyści z niego płynące, w tym finansowe: wsparcie instytucji kulturalnych, ruchu artystycznego, wydawnictw książkowych, audycji radiowych i telewizyjnych służących zacho-



waniu tożsamości kulturalnej [Pustułka 2014]. Aby wnieść obywatelski projekt ustawy do Sejmu, należy zebrać 100 tysięcy podpisów mieszkańców całego kraju. Akcja ta ma charakter lokalny, ale podejmuje się próby nadania jej charakteru ogólnokrajowego przez inicjowanie zbierania podpisów pod wspomnianą ustawą obywatelską poza Śląskiem, a przede wszystkim w Warszawie. Wydaje się, że u podstaw takiego przedsięwzięcia tkwi przekonanie, iż sprawy Ślązaków – tu ich identyfikacji narodowej czy etnicznej – są dobrze znane większości Polaków, którzy są gotowi na nie zareagować zgodnie z wolą inicjatorów. Przekonanie o ponadlokalnym charakterze spraw Ślązaków ma swoje uzasadnienie, wszak sprawy górników niezadowolonych z rozwiązań w kwestiach zawodowych kończyły się często ostrymi protestami na ulicach stolicy. Skuteczność tych działań może rodzić przekonanie, że także inne sprawy Ślązaków można „wygrać”, przynosząc je do centrum. Taka sytuacja ma ważne społeczne konsekwencje w postaci pojawienia się stereotypu górników kojarzonych jednoznacznie ze Śląskiem, czy szerzej z województwem śląskim, jako grupy roszczeniowej, a przy tym szczególnie i niesłusznie uprzywilejowanej, skłonnej do bezwzględnego egzekwowania swoich racji.

Dążenia Ślązaków do uznania ich za mniejszość etniczną mają szansę zakończyć się powodzeniem. Wskazują na to sposoby definiowania grupy etnicznej i kryteria uznania jakiejś zbiorowości za taką mniejszość zawarte w ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Rozdział 1, art. 2, punkt 3 ustawy zawiera informację, iż mniejszością etniczną jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki: jest mniej liczna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie[[www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl)].

Ślązaków można uznać za grupę etniczną, ale bardziej przystaje tu termin grupa etnoregionalna, który odnosi się do zbiorowości, będących czasami pochodzenia mniejszościowego, które jednak zatraciły odrębność etniczną, zachowując jedynie „rudymenty” w postaci lokalnego kolorytu, pielęgnowanego jako cecha regionalna wzbogacająca narodową kulturę [Posern-Zieliński 2000: 5]. Ślązacy są taką grupą, starającą się uzyskać status mniejszości. W „śląskim przypadku procesy etniczne przebiegają od



grupy etnoregionalnej ku mniejszościowej a nawet narodowej, na co wskazuje dążenie lokalnej społeczności do uzyskania autonomii i kreowania nowej etniczności z nobilitowanych elementów regionalnej kultury, historii i sentymentów [Posern-Zieliński 2000: 9].

Z precyzyjnym zdefiniowaniem etniczności jest pewien kłopot, jest ona bowiem płynna, dostosowuje się do zmiennych okoliczności powstałych w wyniku migracji, wojen, zmieniających się rynków pracy i innych zjawisk. Różne populacje mieszają się, tworząc zróżnicowane etnicznie zbiorowości. A. Giddens pisze, że wskazywanie na etniczność jest problematyczne, zwłaszcza gdy sugeruje różnicę w stosunku do „nieetnicznej” normy [Giddens 2004: 270]. W myśl tego rozumowania Ślązakom należałoby przypisać i dookreślić tylko dla nich charakterystyczne praktyki i tradycje kulturowe, tak, aby uznać ich za mniejszość etniczną. Bez odpowiedzi pozostawię pytanie: czy to oznaczają jakieś praktyki i tradycje „niepolskie”? Z takim oznaczaniem wiąże się pewne ryzyko, mianowicie ustanowienie podziału na „my” i „oni”, w wyniku którego pewne grupy będą postrzegane jako etniczne, a inne nie. Właściwie we współczesnej rzeczywistości wszyscy członkowie społeczeństwa, nie tylko jego pewne segmenty, posiadają cechę etniczności, ale najczęściej przypisuje się ją grupom mniejszościowym. Czyli jakim? Grupa mniejszościowa – to społeczność odmienna etnicznie, żyjąca zazwyczaj na marginesie głównego nurtu kraju. Pozbawiona jest większego wpływu na bieg wydarzeń, znajduje się w gorszej sytuacji prawnej, napotyka kłopoty w zakresie ochrony swojej kultury i tożsamości, zajmuje podrzędną pozycję ekonomiczną, nierzadko podlega prześladowaniom lub nierównemu traktowaniu ze względu na swą odmienność [Posern-Zieliński 2000: 8].

Członkowie grupy mniejszościowej mają pewne poczucie solidarności grupowej, współprzynależności. Czują się marginalizowani przez większość [Giddens 2004: 271]. Ślązacy, ubiegając się o status takiej grupy, chcą uzyskać pewne przywileje, które w ich mniemaniu miałyby wyrównać ich szanse i zlikwidować dysproporcje w rozwoju własnej grupy.

Na zakończenie niniejszego opracowania powróćmy do jego tytułu – prowokuje on do postawienia pytania, czy istnieje jakikolwiek konflikt związany ze Śląskiem, Ślązakami i ich dążeniami? Można odpowiedzieć twierdząco, są jednak w nauce inne terminy, które lepiej oddają istotę sprawy śląskiej. Do takich terminów należy „regionalizm”, a przede wszystkim „kwestia regionalna”. Zjawiska, z jakimi mamy obecnie do czynienia na Śląsku mieszczą się dokładnie w encyklopedycznej definicji regionalizmu. W socjologii jest on uznawany za tendencję, a także ruch społecz-

ny, oparty na lokalnej kulturze, lokalnych potrzebach i aspiracjach. Ma on różne oblicza: od poczucia odrębności kulturowej i chęci waloryzowania miejscowych wartości (np. rodzimej tradycji) przez chęć kultywowania własnego dialektu, domaganie się równych praw dla swojej odrębności we własnym państwie i ogólnie większej sprawiedliwości, po postulaty autonomii czy nawet żądania separatystyczne [Jałowiecki 2000: 282-283]. Obserwacja zjawisk i procesów opisanych wyżej pozwala stwierdzić, że ruch regionalny na Śląsku przemienił się już w kwestię regionalną, co oznacza, że ma już polityczny i ideologiczny charakter. Kwestia regionalna wynika, jak pisze Bogdan Jałowiecki, z poczucia krzywdy, niezrealizowanych aspiracji, niezaspokojonych potrzeb danej zbiorowości. W myśl koncepcji tego autora kwestia regionalna na Śląsku ma podłoże ekonomiczne, etniczne, kulturowe i ekologiczne. Kwestia regionalna polega na tym, że uczestnicy ruchu uznają, iż nie da się rozwiązać istniejących problemów bez zmiany statusu politycznego regionu, takiego, jak osiągnięcie autonomii [Jałowiecki 2000: 284].

Na Śląsku mamy do czynienia z kwestią regionalną, której ostateczne rozwiązanie jest sprawą, wydaje się, dosyć odległej przyszłości. Co z tą kwestią ma wspólnego wielokulturowość? Można byłoby powiedzieć, że gdyby nie upowszechnienie się we współczesnym świecie idei wielokulturowości, który to proces splótł się z innym – globalizacją – może dzisiaj jeszcze nie powstałaby na Śląsku kwestia regionalna. Ale powstała i na pewno wielokulturowość jako idea będąca wskaźnikiem poziomu demokratyzowania życia przyspieszyła jej narodziny i dostarczyła ideologicznych podstaw do wyartykułowania potrzeb, oczekiwań i aspiracji dużej części mieszkańców Śląska. Od wielokulturowości jako faktu społecznego nie ma odwrotu, podobnie jak od przyzwolenia dla społeczeństwa wielokulturowego, choć w krajach europejskich spór pomiędzy jej przeciwnikami i zwolennikami nie słabnie, co jest raczej oczywiste, należałoby go bowiem zaliczyć do sporów nierozstrzygalnych.

## Bibliografia

- Bez sformułowań „narodowość śląska” (2014), „Dziennik Zachodni” 13 maja  
Gerlich M. G. (2010), *My, prawdziwi Górnoślązacy... Studium etnologiczne*, Warszawa  
Gerlich M. G. (2009), *Wybrane problemy tzw. narodowości śląskiej. Oryginalność i wyjątkowość na tle przykładów europejskich*, „Ethnologia Europae Centralis” nr 9, Brno – Cieszyn – Praha

- Giddens A. (2004), *Socjologia*, Warszawa
- Golka M. (2012), *Cywilizacja współczesna i globalne problemy. Horyzonty cywilizacji*, Warszawa
- Jałowiecki B. (2000), *Regionalizm, Encyklopedia socjologii*, Warszawa
- Minorczyk-Cichy A. (2013), *Śląskie się wyludnia. Uda się to zatrzymać?*, „Dziennik Zachodni” 23 września
- Mucha J. (2005), *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Kraków
- Pierończyk J. (2013), *Jest naród śląski, czy nie?*, „Dziennik Zachodni” 9 grudnia
- Posern-Zieliński A. (2000), *Klasyfikacja grup etnicznych*, [w:] A. Posern-Zieliński (red.), *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. 18, *Świat grup etnicznych*, Poznań
- Pustułka A. (2014), *Powstanie Ślązaków, czyli godzina „S” właśnie wybiła*, „Dziennik Zachodni” 14 stycznia
- Rocznik statystyczny województwa śląskiego* (1994), s. 21, [www.sbc.org.pl/publication/68760](http://www.sbc.org.pl/publication/68760)
- Sikora A. (2014), *Ślązacy istnieją*, „Śląsk” nr 1
- Tkocz M. (2010), *Przemysł miast zagłębiowskich w XXI wieku*, „Nowe Zagłębie” nr 1
- Wanatowicz M.W. (2004), *Od indyferentnej ludności do śląskiej narodowości? Postawy narodowe ludności autochtonicznej Górnego Śląska w latach 1945-2003, w świadomości społecznej*, Katowice
- Wódz J. (2010), *Górny Śląsk jako problem polityczny – spojrzenie socjologiczne*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” t. 1, Katowice
- Żbikowska I. (2014), *Ślązacy, żadnych złudzeń!*, „Dziennik Zachodni” 8 marca

### Źródła internetowe

- Szczepeński M. (2003), *Inni swoi, witryna: socjologia rozwoju us.edu.pl* [29.04.2014]  
[www.autonomia.pl](http://www.autonomia.pl) [12. 05. 2014]  
[www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl) [03.05.2014]  
[www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl) [03.05.2014]  
[www.stat.gov.pl/obszary tematyczne/](http://www.stat.gov.pl/obszary tematyczne/) [03.05.2014]  
[www.stat.gov.pl/obszary.tematyczne\(ludność\)/narodowy-spis-powszechny](http://www.stat.gov.pl/obszary.tematyczne(ludność)/narodowy-spis-powszechny) [07.04.2014]

**SUMMARY****Multiculturalism on the background of a conflict  
– the Silesians: a nation? A nationality? An ethnic group?**

The dispute over whether there exists a Silesian nation, Silesian nationality or whether Silesians are an ethnic group, has flared up in Poland, but mainly in the Silesian Voivodeship, on a surprisingly large scale. This rather fresh controversy, growing since the turn of the 80s and 90s of the last century, i.e. since the beginning of the transformation processes in Poland, takes place in public discussions and in the media, and its finale – in the courts. Some believe that the basis is the Silesians' disappointment with the way the region has been transformed, through a destructive rather than creative restructuring, through closure of coal mines and steel mills, all of which has resulted in citizens' impoverishment, in sudden outbreak of unemployment, and in the lack of any program or strategy for the region.

The 1990s saw the appearance of an idea of recognizing the Silesian national distinctiveness, founded on a wave of renaissance of Silesian cultural identity. Loud became demands of reviving the idea of autonomy of the Silesian province, and the fight for recognition of Silesian nationality as a different social and political entity. The Silesians, convinced of the marginalization of indigenous people as well as of injustices and wrongs inflicted by the Polish authorities after World War II, in various ways, including the political and judicial ones, are attempting to gain the status of a national minority or, as in recent times, an ethnic one. It is hard not to agree with the thesis that these efforts fit in with the idea of multiculturalism, which – being an indicator of the level of democratization of all spheres of life – has accelerated the revival of regional identity in a large part of the population of Silesia and provided them with the ideological basis to articulate their needs, expectations and aspirations.

**Keywords:**

Regional identity, nationality, ethnic group, cultural diversity

ANDREI HARBATSKI

E-MAIL: A\_GORBATSKI@MAIL.RU

## TOŻSAMOŚĆ RELIGIJNA A BEZPIECZEŃSTWO KONFESYJNE: WSPÓŁCZESNE WYZWANIA (NA PRZYKŁADZIE REPUBLIKI BIAŁORUŚ)

### Pojęcie tożsamości religijnej i współczesne wyzwania

We współczesnej rzeczywistości powstają takie stosunki społeczne, w kontekście których tożsamość jawi się głównym, a niekiedy i jedynym źródłem sensów, nadającym formę istnienia, tak odrębnych osób, jak i grup społecznych.

Religia jest znaczącym czynnikiem w procesie kształtowania tożsamości. Od końca XX stulecia na świecie można zaobserwować jej aktywny powrót na scenę życia światowego i lokalnego. W terminologii współczesnego religioznawstwa ten proces został zaznaczony przez różne pojęcia synonimiczne, m.in. odrodzenie religijne, wzrost religijny, powrót do religii. Przejście współczesnego społeczeństwa od tradycyjnych sposobów organizacji ku nowym, zglobalizowanym zupełnie inaczej włącza religię do kontekstu społecznego. Dociera ona w dotąd niedostępne dla siebie sfery życia społecznego, politykę globalną i regionalną, gospodarkę międzynarodową, staje się fundamentem ideologicznym wielu ruchów społecznych i obywatelskich, partii politycznych, organizacji terrorystycznych. Dążenie jednostek do własnej atestacji przez tożsamość religijną jest uwarunkowane sytuacją współczesną, kiedy to, nie zważając na olbrzymi rozwój naukowy i ogólny przyrost wiedzy, złożoność więzi społecznych oraz szybkość procesów zachodzących w społeczeństwie, człowiek, stojąc przed obliczem śmierci, jak zawsze dokonuje wyboru egzystencjalnego. Staje się to jedynym niezmiennającym się źródłem dla budowania własnego „Ja”.

Pojęcie „tożsamość” ma dzisiaj szerokie zastosowanie w etnologii, psychologii, antropologii kultury oraz antropologii społecznej. W najbardziej ogólnym rozumieniu oznacza ono świadomość jednostki własnej przynależności do jakiegokolwiek grupy, co pozwala jej wyznaczyć swoje miejsce w przestrzeni społeczno-kulturowej i orientować się w otaczającym świe-

cie. Konieczność tożsamości uwarunkowana jest tym, że każdy człowiek potrzebuje pewnego uporządkowania własnego życia, które jest możliwe tylko we współpracy z innymi ludźmi.

Tożsamość religijna jest to forma grupowej i osobistej świadomości, zbudowanej na uświadomieniu swojej przynależności do określonej religii i kształtująca wyobrażenie o sobie i świecie za pośrednictwem odpowiednich dogmatów religijnych. Tożsamość religijna jest jedną z pierwszych form świadomości człowieka i dlatego znajduje się na początku kształtowania innych rodzajów tożsamości [Крылов 2012: 223-224].

Dzisiaj, w związku z procesami postmodernizacyjnymi i powiązаныmi z nimi wielkimi grupami migracyjnymi, miliony ludzi przekracza granice narodowe i opuszcza tereny ojczyste, aby trafić do państw, w których jest wyższy poziom życia. Tutaj spotykają się z innymi kulturami, z innymi religiami [Галкин 2005: 22].

W literaturze omawia się następujące zagadnienie: czy tożsamość religijna imigrantów (w tym przypadku chodzi o tożsamość islamską) ma coś wspólnego ze sprzecznymi z prawem działaniami, które można było zaobserwować w krajach Europy Zachodniej. Oczywiście, że ma, ale nie jako źródło pierwotne, lecz jako przejaw ideowy, który jest bliski wciągniętej w „zajścia” młodzieży islamskiej. Rzeczywiście, przecież tłumy niewykształconej młodzieży nie mogły kierować się dialektyką Hegla (jak kiedyś wykształcona część rewolucyjnej młodzieży marksistowskiej) lub zasadami filozofii egzystencjalistycznej Sartre'a (podobnie jak buntująca się młodzież europejska w połowie XX stulecia). Zwracali się oni ku tej dostępnej formie ideologii, która tradycyjnie wyznacza etykę ich zachowania, stereotypy w komunikacji, orientacje wartości. Z tego powodu hasła religijne mogły mobilizować i generować nastroje protestacyjne muzułmanów, nadając im w szeregu przypadków oznakę współzawodnictwa wartości, o czym świadczą liczne napady na świątynie. Jednakże wykorzystywane hasła religijne, za pomocą których łatwo jest manipulować tłumem, zupełnie nie odzwierciedlają istoty religii, która ma znane środki, by uzasadnić działania umiarkowane, wyważone.

W związku z tym, powstaje bardzo aktualne pytanie: skoro migracji masowej towarzyszy mieszanie różnych grup etnicznych, ich kultur, tradycji religijnych, to czy strona przyjmująca będzie gotowa, nie ograniczając własnej tożsamości, byłaby skłonna uszanować tożsamość kulturowo-religijną migrantów? Z drugiej strony, czy migranci będą gotowi na tych samych zasadach porządkować wzajemne stosunki?

Rzeczywistość świadczy o istnieniu poważnych problemów z obu stron. Niedoświadczona wiedza o szczegółach dotyczących innych religii i kultur od czasu do czasu prowadzi do smutnych następstw, do niezdolności ustalenia wzajemnych stosunków wskutek nierozumienia sensu innych kultur, wartości moralnych, norm postępowania. To staje się powodem głębokich krzywd, urazów i – chcę podkreślić – powodem dodatkowym dla sił fundamentalistycznych i terrorystycznych.

Jak wobec tego określić scenariusze bezbolesnego zetknięcia różnych systemów wartości, kultury, religii, najbardziej pasujące świadomości demokratycznej? Jeżeli w przypadku społeczno-majątkowej nierówności imigrantów legalnych w każdym państwie można mówić o pokonaniu niesprawiedliwości przez legalne uregulowania prawne, przez adaptację i integrację, to nie sposób mówić o tym w przypadku mechanicznej integracji religii, kultury, wartości.

Niektórzy przedstawiciele duchowieństwa, świeccy naukowcy, kierując się uczciwymi zamiarami i dążąc do przebrnięcia przez możliwe nieporozumienia między np. wyznawcami chrześcijaństwa i islamu, proponują wprowadzić dość radykalne zmiany teologiczne, swoistą syntezę religii.

Oczywiście, historia zna przypadki kształtowania synkretycznych religii, np. bahaizmu. Jednakże wiara Bachai, nie zważając na imponującą tolerancję jej podstaw deklarujących ciągłość wszystkich najważniejszych religii, w ciągu półtora stulecia swego istnienia nie doczekała się szerokiego rozpowszechnienia. W podobny sposób można powiedzieć o poszukiwaniach religijno-filozoficznych L. Tołstoja, który dowodził, że prawdziwa religia jest jedna, ale taka forma religii nie jest jeszcze znana ludzkości, chociaż jej części ujawniają się w różnych przejawach. Wiemy też, że idee Tołstoja nie są znane na większą skalę.

Ogólnie rzecz biorąc, ekspansja synkretyzmu religijnego zazwyczaj powiązana jest z upadkiem tradycyjnej wiary religijnej. Można to było zaobserwować w późnym Imperium Rzymskim, gdzie przewaga „syntetycznej” świadomości religijnej łączącej religię rzymską ze wschodnim orgiastycznym kultem, była faktycznie przejawem braku wiary w starych bogów (wyjściem z kryzysu światoglądowego stało się pojawienie się chrześcijaństwa). Podobną sytuację możemy zaobserwować współcześnie na Zachodzie, gdzie w religii coraz bardziej aktywnie działają nowe ruchy religijne New Age, dla których charakterystyczna jest skrajna eklektyczność zasad wiary i praktyki religijnej.

Nie wiemy, w jaki sposób będą łączone składniki religijne za setki lat, ale teraz już możemy zaobserwować, że wyznawcy każdej religii tradycyjnej



nie są w stanie wyrzec się swoich dogmatów i kanonów. Kwestie omówione powyżej nie oznaczają, że kultury zbudowane na różnych matrycach religijnych nie wywierają na siebie stanowczego, wzajemnie wzbogacającego wpływu.

Jedna z wydanych w Rosji książek *Koran w poezji rosyjskiej* pokazuje dobroczynny wpływ motywów lirycznych Koranu, wątków, całej kultury mużłmańskiej na twórczość poetów rosyjskich. W związku z tym można tutaj mówić nie o integracji jako o „wymieszaniu” wielu kultur i religii, lecz o współpracy, wzbogaceniu społeczności etnicznych i kulturowo-religijnych w ramach wspólnej cywilizacji rosyjskiej. Ten ogólnorosyjski poziom tożsamości nie prowadzi do odwołania etnicznej i religijnej tożsamości, ale prowadzi do jej ochrony.

### Bezpieczeństwo religijne a polikulturowość

Każdy polikulturowy teren jest polietniczny i polikonfesyjny z definicji. I to, jednocześnie z różnorodnością życia kulturowego, tworzy cały szereg miejsc wrażliwych. Te miejsca czasami są wzajemnie powiązane. Problem bezpieczeństwa zawsze był aktualny dla każdego państwa i każdego regionu, ale największą ostrość problem bezpieczeństwa zyskuje w regionach polietnicznych. Niezwykle wyrazisty staje się tam problem postrzegania „innego” jako „obcego”.

Problem bezpieczeństwa jest bardzo złożony i wielowarstwowy, a samo pojęcie „bezpieczeństwo” może być rozumiane w różny sposób: od bezpieczeństwa państwowego do bezpieczeństwa życiowego, przy czym powstają nowe sfery (dziedziny), wymagające osobnego namysłu. Wymagają tego sfery: (dziedziny) kulturowa i konfesyjna.

Definicja bezpieczeństwa kulturowego jest dość nowa i jeszcze nie wystarczająco teoretycznie opracowana. W Europie dopiero w ciągu ostatnich dziesięcioleci pojawiają się pierwsze określenia bezpieczeństwa kulturowego w aspekcie kulturowym. Bezpieczeństwo kulturowe jest traktowane przede wszystkim jako możliwość zachowania przez społeczeństwa własnej specyfiki, nie zważając na zmieniające się warunki i zagrożenia. Ujmując rzecz bardziej szczegółowo, to powyższe pojęcie obejmuje stałość tradycyjnych schematów języka, kultury, tożsamości, społeczności, zwyczajów narodowych i religijnych [Scott 2004].

W literaturze rosyjskiej definicja „bezpieczeństwo kulturowe” jest potraktowana dość szeroko i rozpatruje kulturę nie tylko jako obiekt, ale również jako źródło bezpieczeństwa.

Bezpieczeństwem kulturowym jest nie tylko podtrzymanie bezpieczeństwa w sferze kulturowej, zapobieganie konfliktom religijnym i etnicznym, zapobieganie upadkowi duchowości, zniszczeniu zabytków kultury, ale i podtrzymanie bezpieczeństwa narodowego przez rozwijanie świadomości kulturowej. To jest i ochrona kultury i jednocześnie tworzenie możliwości dla jej harmonijnego rozwoju” [Романова 2008: 92].

Ponieważ bezpieczeństwo jest stanem równowagi systemowej, to wspieranie istniejących schematów kulturowych i stanowcza współpraca grup narodowościowo-kulturowych prowadzi do jego ustabilizowania. W tym przypadku wydają się słuszne uwagi białoruskiej badaczki E.A. Spirynowej na temat tego, że zbieżność lub rozbieżność postaw dotyczących wartości oraz sensów odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu stosunków międzygrupowych w przestrzeni wielokulturowej (od współpracy do konfliktu), a więc wyznacza społeczno-kulturowy i psychologiczny portret państwa [Спирина 2012: 145].

Bezpieczeństwo wyznaniowe jest częścią bezpieczeństwa kulturowego. Określenie „bezpieczeństwo wyznaniowe” nie jest w pełnej mierze zdefiniowane, chociaż ostatnio można je spotkać w tej lub innej postaci w literaturze naukowej. Co więcej, w literaturze naukowej i publicystycznej często można spotkać dwa, na pierwszy rzut oka podobne, określenia – „bezpieczeństwo wyznaniowe” i „bezpieczeństwo religijne”. Jednakże te pojęcia różnią się między sobą, podobnie jak różni się definicja wyznania i religii. Spróbujemy zdefiniować te pojęcia.

Kiedy mówimy o religii, mamy na uwadze swoisty wszechogarniający system społeczny, formujący stosunki człowieka z siłami nadprzyrodzonymi i urzeczywistniany w różnych formach. Jeśli zaś chodzi o konfesję, to rozumiemy ją jako konkretną formę tego współdziałania z nadprzyrodzonością, regulowanego systemem zasad, wymagań, dogmatów. To wszystko z reguły jest przekazywane w formie ustnej albo w legendzie pisemnej.

Podobna różnica jest między pojęciami „bezpieczeństwo konfesyjne” i „bezpieczeństwo religijne”. To drugie pojęcie jest wykorzystywane np. w literaturze białoruskiej prawosławnego, katolickiego i świeckiego charakteru w kontekście obrony religii tradycyjnych i wzmacniania społeczeństwa białoruskiego [Котляров, Земляков 2004: 150].

Określenie bezpieczeństwa religijne można w tym kontekście utożsamiać z pojęciem bezpieczeństwa (zachowania) religii tradycyjnej (prawosławie, katolicyzm).

Definicja bezpieczeństwa konfesyjnego w odróżnieniu od definicji bezpieczeństwa religijnego, pozwala szerzej rozumieć ten problem. Pod pojęciem bezpieczeństwa konfesyjnego jest rozumiany system zachowania głównej zawartości jakiegokolwiek konfesji i jej osobliwości kulturowych, a także zażegnanie konfliktów na gruncie konfesyjnym. Pod tym pojęciem może być także rozpatrywany system warunków dla pełnowartościowego rozwoju różnorodnych konfesji w jednej przestrzeni kulturowej. Ten system może tworzyć warunki, które dają możliwość zażegnania albo zmiękczenia konfliktów, powiązanych z problemami konfesyjnymi.

Pojęcie „bezpieczeństwo konfesyjne” jest szersze niż „państwowo-konfesyjne bezpieczeństwo”, o ile razem z bezpieczeństwem państwowym i systemem stosunków państwowo-konfesyjnych ogarnia również problemy międzykonfesyjne oraz bezpieczeństwo osobiste, jak również zachowanie tożsamości religijnej, nie tylko na poziomie państwowym, ale i osobistym.

Rzeczywiście, problem tożsamości konfesyjnej nie jest wyłącznie teologicznym pytaniem określenia wiary, lecz czynnikiem identyfikacji z określonym wyznaniem, i bardzo często za pomocą tego, identyfikacją z określoną narodowością, terytorium, trybem życia.

Identyfikacja bowiem jest charakterystyczną cechą człowieka związaną z jego uczuciem własnej przynależności do określonej grupy – partii politycznej, narodu, konfesji religijnej. Dzisiaj naukowcy białoruscy stawiają pytanie, jak zachować etnos, a razem z nim etniczną i konfesyjną tożsamość. Białoruska badaczka J.Czerniawska, wykazując niepokój o zachowanie białoruskiego etnosu, zaznacza, że „istnienie etnosu stało się nie mniej problematyczne niż życie człowieka” [Чернявская 2006: 9].

W niniejszym tekście wykorzystuję termin „tożsamość religijna” w znaczeniu tradycyjnym, lecz lepiej byłoby mówić o „tożsamości konfesyjnej”. W kontekście tożsamości religijnej mówimy o odnoszeniu się do szerokich kierunków religijnych, np. chrześcijaństwa, islamu czy buddyzmu, ale tylko w ramach przeciwstawiania własnego systemu wiary do innego systemu. Na przykład, muzułmanin utożsamia się z islamem w ogóle, przede wszystkim w opozycji do chrześcijaństwa. Lecz wewnątrz islamu odbywa się brutalna walka konfesyjna i etniczno-konfesyjna identyfikacja i to wyznacza jego tożsamość konfesyjną.

Tożsamość religijna bardzo często jest wyznacznikiem tożsamości kulturowej. Badania socjologiczne w Rosji wykazują, że za

utożsamianiem się z prawosławiem w szeregu wypadków stoi nie wyznanie wiary, nie przyjęcie prawosławnego układu życia, lecz wyłącznie uznanie prawosławia jako historycznie złożonej tradycji kulturowej. Logicznym wynikiem takiego uznania jest wykorzystanie prawosławia jako pewnego i symbolicznie przeliczalnego kapitału, co pozwala oceniać taką tożsamość prawosławną jako jeden z elementów kultury postmodernistycznej” [Ипатова 2006: 171].

W tej sytuacji do utożsamienia jednostki z prawosławną tradycją nie ma konieczności przyjęcia nie tylko powierzchownych elementów kultury prawosławnej, ale i prawosławnego układu życia oraz głębokiego przejęcia się dogmatami. W wypadku wielokulturowego czy multikulturowego środowiska bardziej logiczne jest mówienie o identyfikacji etniczno-religijnej, o ile identyfikacja człowieka z określoną diasporą jest bardzo ważnym, a niekiedy podstawowym, wskaźnikiem kulturowym.

Z systemem bezpieczeństwa konfesyjnego wiąże się również problem tożsamości etnoreligijnej. Konflikty o charakterze etnoreligijnym zdarzają się przede wszystkim na tle procesów postmodernistycznych, warunkowanych intensywną migracją. Jakiegokolwiek sytuacji kryzysowe zaostrzają postrzeganie własnej tożsamości etnoreligijnej. A podczas intensywnej migracji i przy braku rozsądnej polityki społecznej wzrasta znaczenie tożsamości etnoreligijnej. Uwzględnienie jej wzrastającej roli i związane z tym problemy, powinny być brane pod uwagę przy doskonaleniu mechanizmu bezpieczeństwa konfesyjnego. To z kolei jest bezpośrednio powiązane z rozumieniem „swego” i „obcego”, które w regionach polikulturowych jest bardzo rozmyte. Badania socjologów w Rosji pokazują, że znaczna część respondentów różnych grup konfesyjnych nie postrzega przedstawicieli tej samej konfesji, oddalonych terytorialnie, jako „swoich”. Jako „swoich” postrzegają oni sąsiadów, często przedstawicieli innych konfesji, ale dzielających wspólnotę bycia.

Wyznawcy prawosławia mają bardziej przychylny stosunek do Tatarów i Baszkirów, niż do współwyznawców Gruzinów i Mołdawian. Ankietowani buddyści postrzegają przedstawicieli wschodnio-azjatyckiej kultury (buddyjsko-konfucjańskiej) – Chińczyków i Wietnamczyków – jako przedstawicieli obcokrajowych diaspor handlowych, a nie jako swoich współwyznawców” [Мчедлов 2008: 26].

Potwierdzają to lokalne badania socjologiczne, prowadzone w 2010 roku w ramach celowego programu analitycznego wśród studentów Państwowego Uniwersytetu Astrachańskiego. Tylko 1,5% badanych zaznaczy-

ło jako „obcego” przedstawiciela innej religii, 7,6% - przedstawiciela innej narodowości. Dla 35,9% respondentów „obcy” – oznacza obcokrajowca, tzn. terytorialnie i mentalnie człowieka „dalekiego”.

Ostatnio w Europie są coraz częstsze pogromy, organizowane przez migrantów, i w przeciętnej świadomości to oczywiście jest nawiązywanie do ich identyfikacji religijnej, przede wszystkim muzułmańskiej. Taki związek istnieje, „ale nie jest głównym powodem, tylko ideologiczną przykrywką, która jest bliska zaangażowanej w zamieszki młodzieży islamskiej” [Мчедлов 2008: 27]. Bardzo często etniczno-religijna identyfikacja staje się obiektem manipulacji politycznych albo nierozsądnych działań politycznych. Badania socjologiczne wykazują, że etniczno-konfesyjne charakterystyki są przede wszystkim najbardziej jaskrawą powłoką sytuacji konfliktowych, i większość respondentów uświadamia ich społeczno-ekonomiczne i polityczne podstawy.

Stoień wpływu identyfikacji religijnej uczestników tych oporów na odbywające się procesy zależy od warunków historycznych, w szczególności od układu społeczno-politycznego, tradycji demokratycznych i kulturalnych danego społeczeństwa, od poziomu prawnego i moralnego rozwoju jego członków, od ambicji jego liderów, często przedstawiających interesy osobiste jako interesy całej społeczności kulturowej. Religia przy tym, nie będąc głównym powodem, daje wyłącznie dodatkowy impuls, mobilizuje, jednoczy uczestników ruchów, nadaje im określoną odporność i ukierunkowanie [Мчедлов 2008: 32].

### Tożsamość religijna społeczeństwa białoruskiego

Polityka konfesyjna państwa białoruskiego jest budowana na pryncypach konceptualnych. Cel ogólny tej polityki można określić jako tworzenie sprzyjających warunków dla pozytywnego i bezkonfliktowego rozwoju życia konfesyjnego w państwie.

Białoruskie doświadczenie wielowiekowego wspólnego bycia konfesji i religii dało możliwość wypracowania własnych warunków i dróg, zapewniających komfortowe i szanujące ich istnienie. Oprócz tego ważne jest dostrzeganie osobliwości historycznego kształtowania głównych pryncypiów współistnienia różnych religii i konfesji, osobliwości prawnych, różnic pomiędzy procesami obiektywnymi ekonomicznej i politycznej integracji. Ważne miejsce zajmują także sprawy pogłębiania współpracy naukowo-technologicznej i informacyjnej.

W ostatnich latach mamy do czynienia ze znacznym wzrostem napływu migrantów do Republiki Białoruś. Jedną z przyczyn jest tworzenie i podtrzymanie na poziomie państwa sprzyjających umów ekonomicznych. Jeszcze jedną przyczyną takiej masowej migracji jest historycznie uwarunkowana forma współdziałania międzygrupowego, praktycznie eliminująca sytuacje konfliktowe, akty represyjne w odniesieniu do przedstawicieli grup etnokulturowych i w ogóle poważne konflikty religijne lub etnokulturowe. Spirinowa sądzi, że „to jest ogólny wynik historycznej spontanicznej wielokulturowości, wynik ukształtowany ogólnym polikulturowym obrazem «My» tytułowej narodowości i etniczno-kulturowych grup na poziomie szeregowych członków wielokulturowej społeczności”. Potwierdza się to w badaniach socjologicznych przeprowadzonych w Państwowym Uniwersytecie Technicznym im. P. Suchego w Homlu. Badania socjologiczne dotyczyły kwestii wzajemnego stosunku kolektywizmu – indywidualizmu w mentalności wschodnich słowian. Maksymalna zawartość zaznaczona była pośród obywateli Białorusi: w sytuacji obrony ojczyzny (89%) i w okresie pokoju (78,3%), podobnie podczas ważnych sytuacji życiowych – wesele, pogrzeb, narodziny dziecka (77,7%), [Спирина 2012: 145].

Mówiąc o osobliwościach historycznych kształtowania głównych zasad współistnienia różnych religii i konfesji na Białorusi, należy szczególnie wyróżnić czas istnienia Wielkiego Księstwa Litewskiego (WKL). W tym czasie WKL stanowiło konglomerat różnych grup etniczno-kulturowych, co struktury państwowe akceptowały, nie prześladując członków owych grup. Na przykład staroobrzędowcy rosyjscy mogli migrować na tereny Wielkiego Księstwa Litewskiego, na co zezwalały przepisy prawne. Ważnymi czynnikami sprzyjającym polietniczności mieszkańców WKL były miasta, które gościły wielu przedstawicieli różnorodnych kultur i wyznań. Wiadomo, że podczas masowych migracji na tle religijnym, które w tym okresie opanowały Europę, terytorium Białorusi stało się miejscem schronienia dla przedstawicieli różnych religii [Копыцкий 1986: 192].

Efektywny rozwój ekonomiczny WKL dodatkowo pobudzał do migracji tych, którzy chcieli polepszyć swoją sytuację materialną. W czasie panowania księcia Giedymina w Wielkim Księstwie Litewskim osiedlali się Niemcy, zwłaszcza tacy, którzy wykonywali zawód rzemieślniczy. W wieku XVI ich liczba doszła do 200 tysięcy ludzi [Вялікае... 2005: 247]. Osadnicy niemieccy osiedlali się na ziemiach teraźniejszej Białorusi. Tutaj stali się oni pierwszymi nosicielami wierzeń protestanckich.



Wiadomo, że w statutach WKL odzwierciedlała się prawnie tolerancja względem innych wyznań, a także swoboda wyznania. Władze państwowe pozwalały tworzyć wspólnoty religijne i budować cerkwie, kościoły katolickie i protestanckie, synagogi i meczety. Na przykład meczet wzniesiony na Smorgońszczyźnie, we wsi Dawbucziszki (wspomniany w litewskiej metryce pod 1558 rokiem) jest jednym z najstarszych w Europie. Jednocześnie statuty WKL sprzyjały jednoczeniu narodów w rozumieniu ich przynależności do jednego państwa (głównie w kontekście podporządkowania wszystkich jednemu prawu regulującemu ich współdziałanie). To sprzyjało rozwojowi jednego wielokulturowego obrazu „My”.

Białoruski i polski historyk A. Kirkor zaznacza, że na wszystkich poziomach kultury nie było walk religijnych, „nie było prześladowań, a ludzie w zgodzie i swobodnie uczestniczyli w nabożeństwach i obrzędach” [Живописная 1993: 148].

W ten sposób Wielkie Księstwo Litewskie formowało polikulturowe współistnienie na podstawie federacyjnej, gdzie od początku kładziono akcent na nieobecność dyskryminacji „obcych”, tzn. na współistnienie różnych grup. Można stwierdzić, że w okresie Wielkiego Księstwa Litewskiego została stworzona sprzyjająca sytuacja prawna dla rozwoju dialogu grup kontaktujących się w dwóch sferach przestrzeni komunikacyjnej – religii i kultury.

W czasach Związku Radzieckiego znaczącym faktorem rozwoju kultury białoruskiej, jako harmonicznej całości polietnicznej, była konsolidacja władz i społeczeństwa w sprawie owocnego rozwoju i zachowania kultury białoruskiej jako głównej i bezkonfliktowego współdziałania z innymi grupami etnicznymi. Władza białoruska, pomimo aktywnego rozpowszechnienia ateizmu, brała pod uwagę również faktor religijny. Na przykład, podczas budowania na Białorusi jednego z zakładów przemysłowych, spośród trzech przewidywanych miast został wybrany Brześć. I głównym przekonującym argumentem był faktor głębszej religijności mieszkańców Białorusi Zachodniej, to znaczy również odpowiedzialności mieszkańców miasta Brześć.

W ostatnim okresie (1945–1991) Białorusi jako republiki Związku Radzieckiego nastąpił:

- rozwój przemysłu i gospodarstw wiejskich, to znaczy polepszenie socjalnych warunków życia ludności (w 1956 roku produkcja brutto wzrosła trzy razy w porównaniu z 1940 rokiem, a dochód narodowy – 2,8 raza), [Бандарчык 2001: 422];



- rozwój oświaty i sfery naukowo-technicznej (do 1970 roku zakończono wprowadzania do powszechnej oświaty średniej), [Бандарчык 2001: 423];
- rozwój sfery kulturowej: budowa i otwarcie teatrów, muzeów, bibliotek, kinoteatrów.

W tym okresie Białoruś była jedną z najlepiej rozwijających się republik Związku Radzieckiego. Dało to możliwość odczuwania satysfakcji społecznej, realizowania aspiracji związanych z wartościami życiowymi nie tylko etnosu głównego (białoruskiego), ale i grup etnokulturowych, nie tylko już mieszkających, ale także aktywnie migrujących na terytorium Białorusi. Jeżeli w 1959 roku ludność białoruska składała się z 8 055 714 osób, w 1970 roku – 9 002 338, w 1979 roku – 9 532 516, to w 1989 roku liczyła już 10 151 806 osób (w tej sytuacji liczebność Białorusinów wynosiła 81%, a pozostałe 19% stanowiły grupy etnokulturowe), [Гасюк 2007: 63].

Historycznie złożyło się tak, że terytorium Białorusi zamieszkiwali prawosławni, katolicy, protestanci, staroobrzędowcy, muzułmanie, wyznawcy judaizmu i przedstawiciele innych wyznań. Bez względu na to, że Białoruś była pod mocnym wpływem ateizmu, historycznie ukształtowana tożsamość religijna sprzyjała wzmocnieniu ogólnego obrazu „My” na terytorium Białorusi po rozpadzie ZSRR. W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat tożsamość religijna Białorusinów, według mnie, nie tylko została zachowana, ale i pogłębiona.

Faktor religijny gruntownie wpływa na dążenia duchowe, orientacje życiowe, życie codzienne społeczeństwa, parametry duchowe współistnienia grup etnokulturowych i etnosu, a w całości na bezpieczeństwo konfesyjne. Jak wskazano powyżej, na Białorusi historycznie została stworzona struktura polikonfesyjna. Ważne jest, że jest dostatecznie wysoki poziom obecności różnorodnych konfesji na całym terytorium kraju, tak jeśli chodzi o liczbę wierzących, jak i o liczbę świątyń.

W Republice Białoruś 1 stycznia 2013 roku było zarejestrowanych 3374 organizacje religijne (diecezje, klasztory, misje, bractwa, zespoły sióstr świeckich, szkoły duchowne), reprezentujące 25 konfesji i kierunków religijnych. Wiodące miejsce w życiu religijnym państwa zajmuje Białoruska Cerkiew Prawosławna, która łączy 1567 wspólnot religijnych, 11 diecezji, 6 różnych szkół duchownych, 34 monastera, 14 bractw, 10 zespołów sióstr świeckich. Funkcjonuje 1348 prawosławnych cerkwi, 156 znajduje się jeszcze w trakcie budowy.

W Republice Białoruś są zarejestrowane 33 wspólnoty religijne staroobrzędowców, do dyspozycji wiernych jest 28 świątyń.

Kościół rzymskokatolicki łączy cztery diecezje, które liczą 479 wspólnot religijnych. W republice działają 3 szkoły duchowne, 11 misji i 9 wspólnot zakonników rzymskokatolickich. Wspólnoty dysponują 465 kościołami, 26 świątyń jest w trakcie budowy.

Organizacje religijne protestantów są reprezentowane przez 1025 wspólnot religijnych, 21 zjednoczeń, 22 misje oraz 5 szkół duchownych. Największymi z organizacji religijnych protestantów są Chrześcijanie Wiary Ewangelickiej (512 wspólnot) oraz Ewangeliccy Chrześcijanie Baptyści (286 wspólnot).

Judaizm jest reprezentowany przez 53 wspólnoty, które odnoszą się do trzech kierunków (ortodoksyjnego, chesed-lubawicz, progresywnego). Zarejestrowane są 3 religijne zjednoczenia. Do dyspozycji wspólnot jest 10 świątyń.

Islam reprezentuje 25 wspólnot, w tym 24 sunnickimi kierunkami i 1 szyickim. Zarejestrowane są 2 zjednoczenia religijne. Działa 6 świątyń, budowany jest meczet w Mińsku [*Религиозная* 2014].

W 2012 roku Instytut Socjologii Narodowej Akademii Nauk Białorusi przeprowadził badania opinii publicznej w celu ustalenia roli czynnika religijnego w życiu białoruskiego społeczeństwa (próba badawcza składała się z 2107 osób). Jedno z pytań brzmiało następująco: „W jaki sposób wiara religijna wpływa na życie codzienne?”. Dane z sondażu pokazują, że dla 22,5% badanych wiara w Boga pomaga poradzić z problemami życiowymi we wszystkich sytuacjach. Pozostałe wyniki przedstawiają się następująco: wiara w Boga pomaga w większości sytuacji – 18,0% respondentów; pomaga tylko w niektórych sytuacjach – 22,6% badanych; nie pomaga w ogóle – 11,7% odpowiedzi. Trudno odpowiedzieć na to pytanie – 18,6% pytanych, nie podało odpowiedzi – 6,6% [*Редичкина* 2012].

Struktura konfesyjna tożsamości Białorusinów przedstawia się następująco: większość obywateli (94,8%) identyfikuje się z jedną z konfesji: prawosławną – 83,9%, katolicką – 7,6%, protestancką – 0,5%, chrześcijaństwem w ogóle – 1,9%, islamem – 0,2%, judaizmem – 0,2% (inne odpowiedzi – 0,4%). Dokładnie 4,8% ankietowanych nie identyfikuje się z żadną religią, nie udzieliło odpowiedzi – 0,4% [*Редичкина* 2012].

Otrzymane dane nie mogą pozostawić bez refleksji nad specyfiką identyfikacji religijnej Białorusinów, a przede wszystkim postrzeganiem siebie jako osoby wierzącej oraz przestrzegania kultowej i obrzędowej praktyki swojej religii. Jak wynika z danych monitoringu za 2010 rok (próba badaw-

cza składała się z 1497 osób), za wierzących i przestrzegających wszystkich rytuałów swojej religii uważa się 23,3% badanych, raczej do wierzących niż do niewierzących – 40,2%, do przekonanych ateistów – 3,3% [Редичкина 2012].

Na pytanie kwestionariusza „Jak często Pan/Pani bierze udział w obrzędach religijnych?” (dane 2012 roku) otrzymano odpowiedzi, które świadczą o biernej pozycji większej części respondentów. Zaledwie 1,3% respondentów bierze udział w obrzędach religijnych codziennie, 4,6% – co tydzień, 6,9% – jeden-dwa razy w miesiącu, a 28,7% – kilka razy w roku. Wielkość grupy osób, która zaznaczyła odpowiedź „nigdy” wynosi 17,0%, a 13,2% badanych nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie [Редичкина 2012].

Warto zaznaczyć, że ta sytuacja jest charakterystyczna nie tylko dla Białorusi, ale również dla innych krajów. Według danych oddziału badań społeczno-politycznych Lewada-Centre, którzy badał rolę Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej w życiu społeczeństwa rosyjskiego wynika, że Rosja zajmuje ostatnie – 15 miejsce – wśród badanych krajów co do częstotliwości odwiedzania świątyń. W Niemczech, na Słowacji oraz w Bułgarii 20% wiernych nie jest zaangażowanych w działalność kościoła (oprócz udziału w nabożeństwach). W innych krajach te odsetki wyglądają następująco: USA i Szwecji – 30%, we Francji – 40%, a w Wielkiej Brytanii i Polsce 45%. Raz w miesiącu do kościoła chodzi 35% wiernych w USA i na Słowacji, 30% w Niemczech, co czwarty wierny w Bułgarii i Szwecji, a w Rosji tylko 3% [Редичкина 2012].

12 czerwca 2003 roku zostało podpisane porozumienie o współpracy pomiędzy Republiką Białoruś a Kościołem prawosławnym. Priorytetowymi kierunkami współpracy są m.in. wspólny rozwój społecznej moralności, wychowanie, edukacja kulturalna i działalność twórcza, ochrona, odbudowa i rozwój dziedzictwa historycznego i kulturowego.

## Zakończenie

W rzeczywistości współczesnej praktyka tolerancyjnego współistnienia różnych religii i narodowości przy zachowaniu ich odmienności znacznie się pogłębiła. Dzisiaj cywilizowany świat widzi podstawowe wymaganie tolerancyjnej kultury w następujących postulatach: wolność wyznania dla każdego obywatela, dla grupy społecznej – dobrowolnie wybranych moralnych, społeczno-politycznych, światopoglądowych predyspozycji; lojalny,

tolerancyjny, nie wrogi, pełny szacunku stosunek do analogicznego wyboru innych. Podstawą tolerancji jest uznanie, uszanowanie praw i wolności wszystkich ludzi i wspólnot; tolerancja jest oznaką pewności człowieka w słuszności swojej pozycji, braku lęku porównywania i konkurencji z innymi poglądami, braku lęku przed stratą charakterystycznych cech go wyróżniających. Takie podejście może być przesłanką wolnego samookreślenia osoby w innym narodowo-konfesyjnym środowisku i odpowiednio przesłanką dialogu, współpracy wyznawców różnych religii, tradycji kulturowych. Takie podejście otwiera możliwości do pozytywnego wzajemnego wpływu kultur, ich wzajemnego wzbogacenia.

Tożsamość religijna sama w sobie nie jest wynikiem działalności politycznej, jednak potencjał, kształty i charakterystyki jej przejawu zależą od warunków społeczno-politycznych.

Polikulturowy region stwarza szczególne warunki do współdziałania różnych religijnych tożsamości, co trzeba brać pod uwagę przy tworzeniu systemu bezpieczeństwa konfesyjnego.

Dzięki dłuższemu i stosunkowo tolerancyjnemu współdziałaniu konfesji na Białorusi ukształtowało się godne uwagi doświadczenie tworzenia konfesyjnego bezpieczeństwa. Ważna i uzupełniająca wobec tego jest działalność białoruskiego państwa, skierowana na stworzenie aktów prawnych, co umożliwia organizacjom religijnym poszerzanie zakresu swej działalności (dobroczynność, edukacja religijna, wydawnictwa i działalność gospodarcza, stosunki międzynarodowe).

## Bibliografia

- Scott F. (2004), *Indigenous Identity as a Strategy of Cultural Security*, Northern Research Forum. Plenary on Security, Yellowknife
- Бандарчык В.К. [і інш.], (2001), *Беларусь: Вытокі і этнічнае развіццё*, НАН Беларусі, Інстытут Мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы, Выдавецтва Бел. Навука, Мінск
- Вялікае Княжаства Літоўскае: энцыклапедыя: у 3 т., рэдкал.: Г.П. Пашкоў [і інш.], БелЭн, Мінск, 2005, Т. 1
- Галкин А.А. (отв. ред), (2005), *Старые и новые лики национальной проблемы*, Издательство Институт Социологии РАН, Москва
- Гасюк Г.И. (отв. ред), (2007), *Население Республики Беларусь*, Министерство статистики и анализа Республики Беларусь, Минск
- Живописная Россия, Бел. Энцыкл* (1993), Минск

- Ипатова Л.П. (2006), *Православная идентичность как персональный портрет*, в: Л.П. Ипатова (отв. ред), *Гражданские, этнические и религиозные идентичности в России*, Институт Социологии РАН, Москва
- Копыцкий З.Ю. (1986), *Экономическое развитие городов Белоруссии в XVI – первой половине XVII вв.*, Издательство Наука и техника, Минск
- Котляров И.В., Земляков Л.Е. (2004), *Республика Беларусь в конфессиональном измерении*, Издательство МИУ, Минск
- Крылов А.Н. (2012), *Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве*, Издательство Икар, Москва
- Мчедлов М.П. (2008), *Общие вопросы религиозной идентичности*, М.П. Мчедлов (отв. ред), *Религия в сознании народа. Религиозный фактор в идентификационных процессах*, Институт Социологии РАН, Москва
- Редичкина О. (2012), *Отношение к вере аналогично отношению к государству*, „Деловой журнал РБК” [Электронный ресурс], <http://magazine.rbc.ru> [19.05. 2014]
- Религиозная ситуация и государственно-конфессиональные отношения в Беларуси, Аппарат Уполномоченного по делам религий и национальностей* [Электронный ресурс] [www.belarus21.by](http://www.belarus21.by) [19.05.2014]
- Романова А П., Мармилова О. (2008), *Культурная безопасность как важнейший фактор национальной безопасности*, „Человек, общество, управление”, № 2
- Спирина Е.А. (2012), *Мультикультурализм как стратегия взаимодействия этнокультурных групп*, Издательство РИВШ, Минск
- Чернявская Ю.В. (2006), *Белорус: штрихи к автопортрету. Этнический самообраз белоруса в сказках*, Издательство «Четыре четверти», Минск

**SUMMARY****Religious Identity and Confessional Security:  
Modern Challenges (The Republic of Belarus)**

The article deals with historical, legal, and economic factors affecting the religious identity, both in the world and in the Republic of Belarus. The author shows how the religious identity influences safety of any confessional state.

**Keywords:**

religious identity, religious safety, confessional state

MARIUSZ KORCZYŃSKI

E-MAIL: M-KORCZ@WP.PL

## DYSTANS SPOŁECZNY EMIGRANTÓW POLSKICH W WIELKIEJ BRYTANII WOBEC „OBCYCH” A ICH POZIOM WYKSZTAŁCENIA

### Wprowadzenie

Migracje ludności są zjawiskiem stałym. Ich kierunki i nasilenia są zmienne jedynie w zależności od różnych konfiguracji polityczno-ekonomiczno-geograficzno-przyrodniczo-demograficznych [zob. Kaczmarczyk, Okólski 2005; Biela 2007; Czapiński, Panek 2011; Bera 2008; Iglicka 2009; Grabowska-Lusińska, Okólski 2009; Kawczyńska-Butrym 2009; Bera, Korczyński 2013]. Za każdym razem wiążą się ze zmianą miejsca pobytu na inne, czasami, czy też głównie, dotąd mało lub w ogóle nieznanne. Towarzyszy temu, po krótkim okresie zauroczenia: obawa, lęk, swoisty szok kulturowy wyrażający się niejednokrotnie silnym stresem wobec „nowych – obcych” [zob. Liu, Lee 2008: 176-193]. Przejawem tego bywa nieufność, dystansowanie się wobec rdzennych lub też zastanych mieszkańców, ich kultury, a w szczególności religii. Sytuacja staje się jeszcze bardziej złożona, gdy emigranci trafiają do środowisk o charakterze wielokulturowym, w których już od jakiegoś czasu funkcjonują wzajemnie kontakty ludzie różnych narodowości i kultur. Ten swoisty tygiel z jednej strony ułatwiać może procesy integracyjne czy asymilacyjne (w różnorodności czasami łatwiej jest się stać jednym z wielu), z drugiej zaś wielość obyczajów, obrzędów, kultów religijnych, na które trafia nowo przybyły emigrant i które są mu obce, stanowić może o przyjęciu przez niego strategii separacji. Jednym z głównych przejawów tych zachowań jest dystansowanie się wobec relacji z przedstawicielami kultur „obcych”. Otaczanie się murem braku zrozumienia i niechęci, przez który nie może przeniknąć nic nowego, zmieniającego stereotypy i brak tolerancji wobec „nowych – obcych”.

Niewątpliwie taki stan rzeczy można zmieniać. Jednym z najpowszechniej stosowanych sposobów jest dostarczanie wiedzy o społecznościach „obcych”. Wiedza o czymś „nowym”, czego jeszcze nie doświadczyliśmy,



powinna pozwolić na szybsze zrozumienie, a tym samym zaakceptowanie tego „nowego”.

Na potrzeby badań „obcych” zdefiniowano jako osoby innych narodowości. Do grupy tej zaliczono: przedstawicieli narodowości żydowskiej, rosyjskiej, angielskiej, pakistańskiej, arabskiej i japońskiej. Wybór ten wynika ze stanu dotychczasowych badań, w których najczęściej analizowano dystans wobec powyższych narodowości reprezentujących odmienne kulturowo kraje i rejony [zob. Nowicka 1990; Błuszkowski 2003; Bera, Korczyński 2013].

### Założenia badawcze

Kierując się powyższymi przesłankami, podjęto badania, których celem było określenie znaczenia wykształcenia w kształtowaniu dystansu społecznego emigrantów polskich wobec osób innych narodowości i wyznań. W literaturze przedmiotu nie podejmowano dotychczas rozległych badań dotyczących powyższej problematyki. Badania zamieszczone w niniejszym artykule również nie predestynują do takich. Stanowią jedynie uzupełnienie wcześniej prowadzonych przez R. Berę i M. Korczyńskiego opublikowanych w książce *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*. Były one próbą ukazania wpływu warunków społeczno-kulturowych na zachowanie dystansu społecznego emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych” bez uwzględnienia zmiennej, jaką jest wykształcenie. Zdecydowano się wyłącznie na osoby z wykształceniem wyższym, zakładając, że posiadają wysoki poziom wiedzy społecznej i historycznej dotyczącej uwarunkowań kulturowych funkcjonowania państw, w których podjęto badania. Końcowe konstatacje wskazały m.in. na bardzo istotną rolę czynnika edukacyjnego. Zrodziło się zatem kolejne pytanie: czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu poziom wykształcenia różnicuje dystans społeczny emigrantów polskich wobec osób innych narodowości. Kwestię tę uczyniono głównym problemem badawczym.

W celu jego rozwiązania, w pierwszej kolejności należy uzyskać odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom wykształcenia badanych Polaków przebywających na emigracji zarobkowej w Wielkiej Brytanii?
2. W jakim stopniu dystansują się badani Polacy wobec osób innych narodowości?

W celu uzyskania ciekawych możliwości interpretacyjnych badaniami objęto również grupę obywateli państwa pobytu polskich emigrantów – Anglików, których poddano identycznej procedurze badawczej. Spowodowało to konieczność sformułowania trzeciego szczegółowego pytania-problemu badawczego.

3. Jakie są różnice w dystansie społecznym wobec osób innych narodowości badanych grup osób?

Przyjęto następującą hipotezę roboczą:

Poziom wykształcenia badanych emigrantów polskich w istotny sposób różnicuje ich dystans społeczny wobec „obcych”, rozumianych jako osoby innych narodowości. Ponadto, osoby wychowujące się w środowisku monokulturowym, za jakie uchodzi Polska, są mało tolerancyjne, częściej kierują się stereotypami i uprzedzeniami wobec „obcych”, na ogół dystansują się od nich, w obawie przed bliskimi relacjami społecznymi [zob. Nowicka 1990; Lewowicki 2011; Grzybowski 2007; Nikitorowicz 2009; Bera, Korczyński 2013]. Polski system kształcenia w zasadzie na żadnym etapie edukacyjnym nie podejmuje działań korekcyjnych w stosunku do takich postaw. Natomiast poziom wykształcenia badanych Anglików nie różnicuje istotnie ich dystansu społecznego wobec „obcych”. Wynika to z historycznych uwarunkowań wielokulturowego środowiska wychowawczego ukształtowanego w Wielkiej Brytanii, co sprzyja kształtowaniu u jej obywateli tolerancyjnych postaw wobec imigrantów, otwartości na inne nacje, zrozumienia i szacunku wobec innych religii.

W badaniach wyróżniono dwie zmienne. Pierwsza, niezależna, to poziom wykształcenia, rozumiany zgodnie z obowiązującymi przepisami, jako: wyższy II<sup>o</sup>, wyższy I<sup>o</sup> oraz średni. Druga zmienna, zależna, którą doprecyzowaną poniżej, to dystans społeczny.

Do mierzenia dystansu społecznego w ramach badań własnych zastosowano zaadaptowaną wersję skali E. Bogardusa [zob. Bogardus 1950: 286-291], służącą do pomiaru stopnia skłonności ludzi do utrzymywania – zróżnicowanych, co do bliskości – stosunków społecznych z innymi grupami.

Informacje na temat poziomu wykształcenia badanych grup osób, czyli odpowiedź na pierwszy szczegółowy problem badawczy, uzyskano dzięki analizie odpowiednich pytań metryczkowych kwestionariusza ankiety. Diagnozę dystansu społecznego badanych Polaków, którzy przebywają w Anglii oraz Anglików przedstawiono na podstawie analizy wyników średnich poszczególnych wskaźników w odniesieniu do analizowanych na-

rodowości. W szczegółowym ujęciu zobrazowano wyniki dystansowania się w postaci wykresów kolumnowych, grupując je zgodnie z przyjętą metodologią. Uzyskano dzięki temu odpowiedź na drugie i trzecie pytanie szczegółowe problematyki badawczej. W celu uzyskania odpowiedzi na główny problem badawczy dokonano korelacji uzyskanych wyników w zakresie dystansu społecznego obu badanych grup w kontekście ich poziomów wykształcenia. Wykorzystano do tego celu test ANOVA, w przypadku, którego dla wskaźnika (*dzielnica, sąsiad, rodzina*) przekraczającego poziom krytyczny wartości F zastosowano test Fishera NIR najmniejszej istotnej różnicy.

Ogółem badaniami objęto 262 osób, w tym 137 Polaków przebywających na emigracji zarobkowej w Anglii („PwA”) oraz 125 obywateli państwa przyjmującego – Anglików („A”), dobranych losowo. Szczegółowy rozkład ilościowy poszczególnych poziomów wykształcenia prezentuje tabela 1.

**Tabela 1. Badane grupy osób a ich poziom wykształcenia**

|            | „PwA” |      | „A” |      |
|------------|-------|------|-----|------|
|            | N     | %    | N   | %    |
| Wyższe II° | 88    | 64,2 | 19  | 15,2 |
| Wyższe I°  | 17    | 12,4 | 81  | 64,8 |
| Średnie    | 32    | 23,4 | 25  | 20,0 |
| RAZEM      | 137   | 100  | 125 | 100  |

Źródła: badania własne.

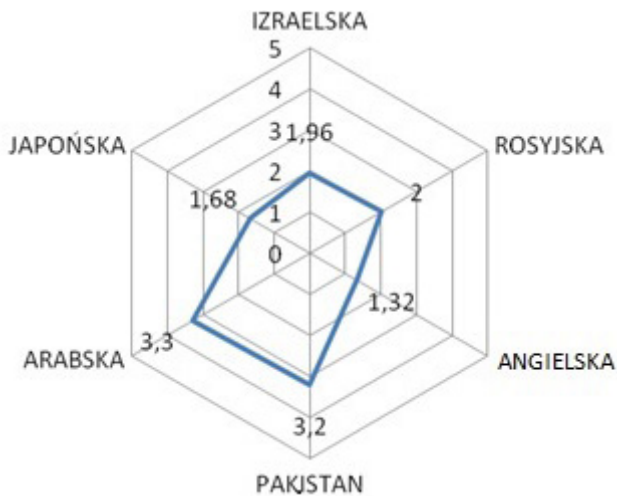
W obu grupach dominującą większość stanowiły badane osoby z wykształceniem wyższym („PwA”-76,6%; „A”-80%). Wykształcenie wyższe drugiego stopnia wśród badanych Polaków posiadało 64,2%, wykształcenie wyższe pierwszego stopnia 12,4%, a średnie 23,4%. Badani zaś Angliki odwrotnie, dominujący poziom wykształcenia, to wyższe pierwszego stopnia – 64,8%, przy 15,2% drugiego stopnia oraz zbliżonym do badanych osób z grupy podstawowej 20,0% wykształceniem średnim.

Do analizy wykorzystano dotychczasowe dane uzyskane w ramach badań zawartych w cytowanej monografii. Uzupełniono je kolejnymi, napływającymi siłą bezwładu badawczego, wynikającym z niemożności automatycznego zatrzymania badań prowadzonych z wykorzystaniem internetowych portali społecznościowych.

## Prezentacja badań

Zgodnie z przyjętą procedurą w pierwszej kolejności dokonano analizy wyników dystansu społecznego Polaków przebywających na emigracji w Anglii („PwA”) wobec osób innych narodowości (wykres 1). Uzyskane przez badanych Polaków rezultaty mieszczą się głównie w przedziale wyników małych i przeciętnych. W stosunku do żadnej z analizowanych narodowości nie stwierdzono wyników wysokich i najwyższych wskazujących na negatywne postawy wobec nich. Wszystkie uzyskane wyniki plasują się poniżej 3,75 pkt., zatem można stwierdzić, że najbardziej pozytywnie przez badanych Polaków są postrzegane osoby narodowości angielskiej ( $\bar{S}r=1,31$ ), następnie japońskiej ( $\bar{S}r=1,70$ ) oraz pochodzenia żydowskiego ( $\bar{S}r=1,95$ ) i rosyjskiego ( $\bar{S}r=2,01$ ). W stosunku do pozostałych, czyli osób narodowości pakistańskiej ( $\bar{S}r=3,30$ ) i arabskiej ( $\bar{S}r=3,40$ ) badani Polacy wykazują dystans przeciętny charakteryzujący się postawami neutralnymi.

Wykres 1. Dystans społeczny emigrantów polskich wobec osób innej narodowości

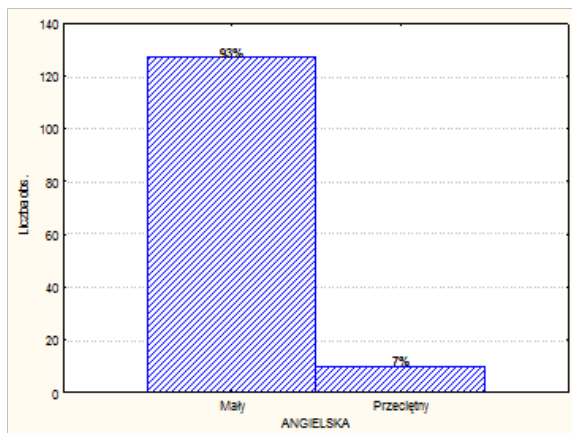


Źródła: badania własne.

Badana grupa Polaków nie wykazywała jednorodności w swoich deklaracjach wobec analizowanych grup narodowościowych. Zdecydowanie najwięcej, bo aż 93% badanych osób deklarowało dystans mały wobec oby-

wateli państwa przyjmującego, przy tylko 7% wskazań na dystans przecięt-  
ny (wykres 2).

Wykres 2. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób  
narodowości angielskiej

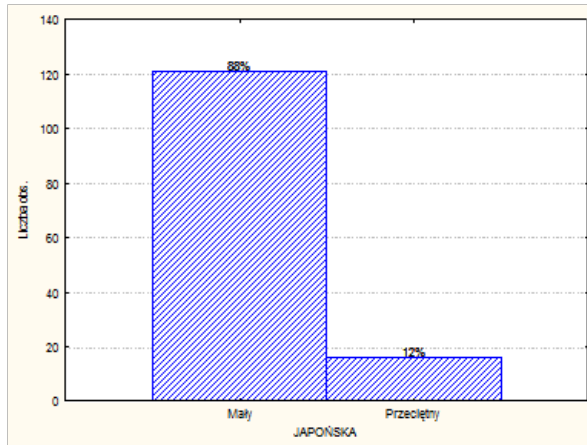


Źródła: badania własne.

Można zatem przyjąć, że badani Polacy bardzo pozytywnie odnoszą się do swoich sąsiadów Anglików, chętnie wchodzą z nimi w różnego rodzaju interakcje, absolutnie nie wykluczając i tych najbliższych. Są otwarci nie tylko na wspólne sąsiedztwo, ale też podejmowanie działań grupowych o charakterze rzeczowym i opartych na więziach emocjonalnych.

Podobnie przedstawia się dystans społeczny Polaków wobec osób narodowości japońskiej (wykres 3), przyjmując zdecydowanie mały poziom. Pełną gotowość do nawiązania bliskich więzi emocjonalnych deklaruje 88% badanych. Pozostali – 12% – to osoby niezdecydowane. Japończycy, mimo że pochodzą z geograficznie oddalonego i dosyć abstrakcyjnego kulturowo państwa, nie budzą wśród badanych Polakach obaw czy też lęków. Wręcz przeciwnie, badani Polacy są gotowi do nawiązania bardzo daleko posuniętych relacji, nie wyłączając i tych opartych na więziach emocjonalnych.

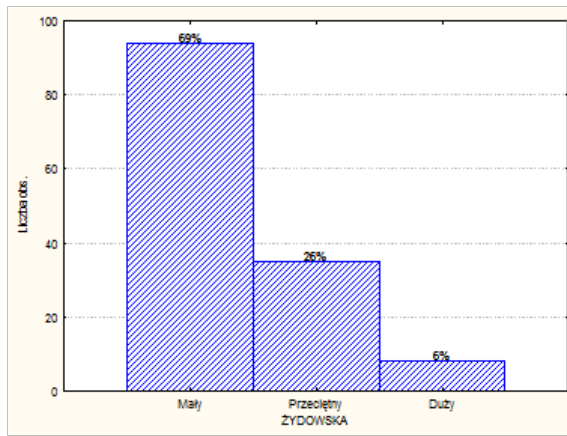
Wykres 3. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób narodowości japońskiej



Źródła: badania własne.

Bardziej różnorodnie przedstawia się sytuacja w przypadku osób narodowości żydowskiej. Występuje nieznaczny wzrost dystansowania się badanych Polaków wobec osób tej narodowości (wykres 4). Obok licznie prezentowanego dystansu małego (69%) i przeciętnego (26%), pojawia się dystans duży deklarowany przez niewielką grupę 6% badanych osób, stanowiących zdecydowaną mniejszość. Pozytywny stosunek do osób narodowości żydowskiej zdecydowanie przeważa. Polacy w Anglii dostrzegają w osobach tej narodowości poważnych partnerów do wspólnych przedsięwzięć o różnorodnym charakterze. Nie widzą przeszkód, aby stanowili oni najbliższą grupę sąsiedzką czy też stali się partnerami życiowymi najbliższych. Zatem są również otwarci na bliskie związki nawet o charakterze partnerskim z osobami tej narodowości.

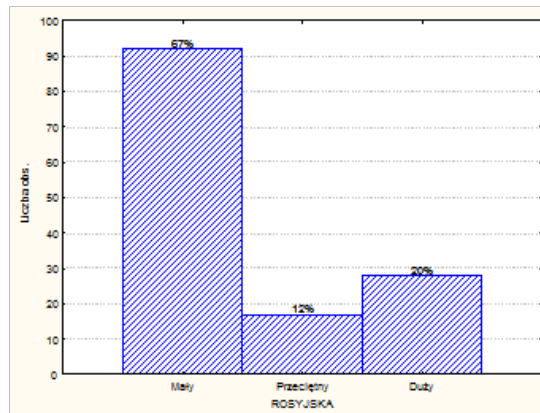
Wykres 4. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób narodowości żydowskiej



Źródła: badania własne.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja wobec osób pochodzenia rosyjskiego (wykres 5). Zwiększa się liczba badanych Polaków deklarujących duży dystans (20%), wyrażający się zdecydowanie negatywnym stosunkiem do nich. W dalszym ciągu jednak utrzymuje się tendencja bardzo pozytywnego (67%) postrzegania osób pochodzenia rosyjskiego, przekładająca się na takie same postawy. Grupa najmniejsza (12%) posiada niesprecyzowane

Wykres 5. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób narodowości rosyjskiej

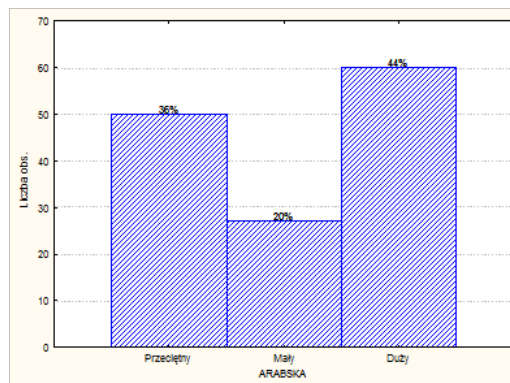


Źródła: badania własne.



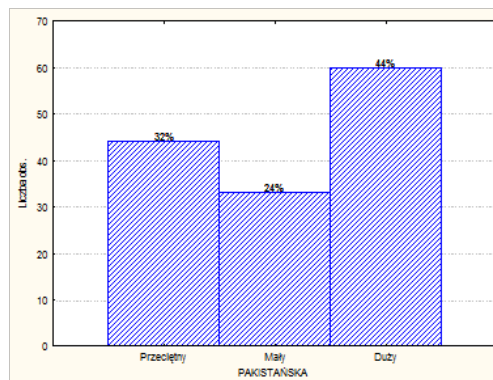
zdanie na temat osób pochodzenia rosyjskiego. Taki rozkład wskazuje na wyraźne polaryzowanie się postaw badanych Polaków wobec Rosjan. Z jednej strony w większości bardzo pozytywnych, a drugiej negatywnych. Można mniemać, że poglądy drugiej grupy badanych Polaków wynikają ze wspólnej, niełatwej historii współistnienia. Można również przyjąć, że badani Polacy w większości w pełni akceptują Rosjan jako osoby znajdujące się w ich najbliższym otoczeniu, z którymi można odpowiedzialnie kreować wspólną przyszłość.

Wykres 6. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób narodowości arabskiej



Źródła: badania własne.

Wykres 7. Dystans społeczny Polaków w Anglii wobec osób narodowości pakistańskiej



Źródła: badania własne.

Zdecydowanie inaczej oceniają badani osoby narodowości arabskiej i pakistańskiej (wykres 6 i 7). Bardzo podobnie postrzegają oni członków tych narodowości, może nawet utożsamiają ich z sobą. Większość z badanych – 44%, deklaruje wobec nich duży dystans. Wyrazem tego są postawy negatywne, przekładające się na awersję i brak zaufania. Osoby te zapewne nie będą dążyły do podejmowania wspólnych przedsięwzięć, czy to o charakterze grupowym, czy też jednostkowym. Również znaczna grupa 32-34% badanych nie umie zająć jednoznacznego stanowiska wobec członków tych narodowości, prezentując postawy neutralne. Pozostali badani (20-24%) wskazują na mały dystans, deklarując tym samym gotowość do bardzo szerokiego spektrum społecznych konfiguracji.

Celem ustalenia różnic w dystansie społecznym badanych Polaków wobec innych narodowości ze względu na ich poziom wykształcenia zastosowano jednowymiarową analizę wariancji (ANOVA). Z przeprowadzonych analiz wynika, że poziom wykształcenia osób badanych różnicuje dystans społeczny na poziomie istotnym ( $p < 0,05$ ) w zakresie pięciu narodowości: rosyjskiej, angielskiej, pakistańskiej, arabskiej i japońskiej. Wartości F dla powyższych narodowości okazały się bowiem większe od wartości krytycznych na najwyższym jego poziomie. Analiza zaś wyników uzyskanych z testu NIR wskazuje, które z poziomów wykształcenia są główną przyczyną tych różnic (tabela 2). Ponadto dokonano wizualizacji w postaci wykresu liniowego średnich wyników poszczególnych poziomów wykształcenia w odniesieniu do analizowanych narodowości (wykres 8). W przypadku narodowości żydowskiej poziom wykształcenia badanych Polaków nie różnicuje ich dystansu społecznego, który, jak wskazują wyniki średnie (wykres 8), można zaliczyć do małego. Postrzeganie osób pozostałych narodowości jest istotnie zróżnicowane. Wykształcenie średnie jest najczęściej różnicującym poziomem wykształcenia. Różnicuje ono na poziomie istotnym statystycznie dystans społeczny badanych osób wobec wszystkich pozostałych narodowości. Wykształcenie wyższe dodatkowo w przypadku osób narodowości pakistańskiej i arabskiej. Najwyższy poziom różnicowania, między wykształceniem średnim a pozostałymi, wystąpił wobec osób narodowości: rosyjskiej, arabskiej i pakistańskiej (wykres 8). W przypadku dwóch ostatnich uwidaczniając nastawienie negatywne, pełne obaw i lęków. Najmniejsze różnice, ale w dalszym ciągu istotne, występują w stosunku badanych do osób narodowości angielskiej i japońskiej. Wykształcenie „wyższe” samo w sobie również różnicuje dystansowanie się badanych osób wobec analizowanych narodowości, jednak ze zdecydowanie mniejszym nasileniem. Tylko w odniesieniu do osób narodowości pakistańskiej i arabskiej ma

ono istotny wymiar. Na uwagę zasługuje fakt, że badani Polacy z wykształceniem wyższym II° bardziej się dystansują od swoich kolegów posiadających wykształcenie wyższe I°. Prezentują tym samym wobec osób wymienionych narodowości postawy bardziej zdystansowane, mniej przyjazne.

**Tabela 2. Dystans społeczny emigrantów polskich wobec innych narodowości a poziom wykształcenia**

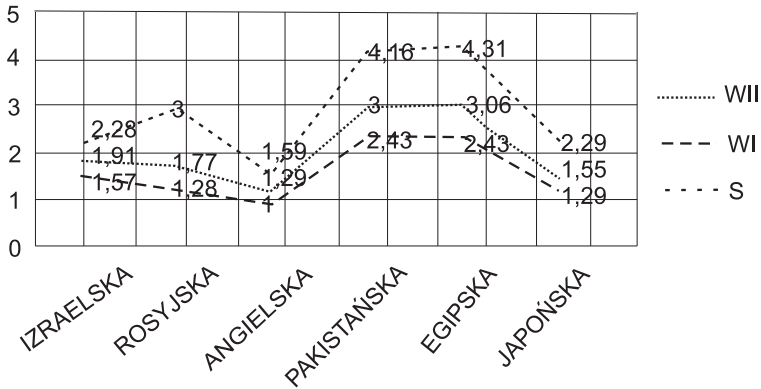
| Narodowość  | ANOVA |          |      |
|-------------|-------|----------|------|
|             | F     | Grupy    | NIR  |
| Żydowska    | 2,37  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | n.i. |
|             |       | WI°:S    | n.i. |
| Rosyjska    | 19,78 | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | 0,00 |
|             |       | WI°:S    | 0,00 |
| Angielska   | 6,09  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | 0,01 |
|             |       | WI°:S    | 0,00 |
| Pakistańska | 17,07 | WII°:WI° | 0,03 |
|             |       | WII°:S   | 0,00 |
|             |       | WI°:S    | 0,00 |
| Arabska     | 21,74 | WII°:WI° | 0,02 |
|             |       | WII°:S   | 0,00 |
|             |       | WI°:S    | 0,00 |
| Japońska    | 18,09 | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | 0,00 |
|             |       | WI°:S    | 0,00 |

$p < 0,05$  – poziom istotny statystycznie

WII° – wyższe drugiego stopnia, WI° – wyższe pierwszego stopnia, S - średnie

Źródła: badania własne.

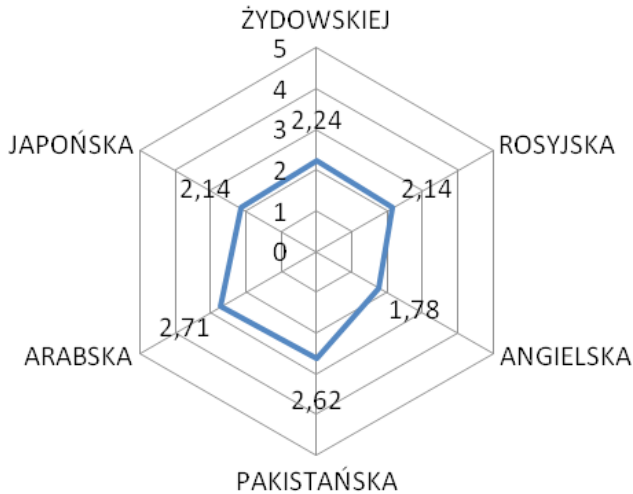
Wykres 8. Dystans społeczny badanych Polaków wobec osób innych narodowości według poziomu ich wykształcenia



WII – wyższe drugiego stopnia, WI – wyższe pierwszego stopnia, S – średnie  
 Źródła: badania własne.

Zdecydowanie inaczej przedstawia się sytuacja w zakresie dystansowania się badanych Anglików, funkcjonujących w społeczeństwie wielokulturowym, wobec innych narodowości, czyli żydowskiej, rosyjskiej, angielskiej, pakistańskiej, arabskiej i japońskiej (wykres 9). Najbardziej pozytywnie postrzegają badani swoich rodaków, na poziomie wyników niskich ( $\bar{S}r=1,78$ ) dystansu małego. Również dystans mały, ale z tendencją ku wynikom przeciętnym ( $\bar{S}r=2,24$ ), deklarują wobec osób takich narodowości jak: japońska, żydowska, rosyjska. W największym stopniu zaś dystansują się, na poziomie wyników przeciętnych, wobec osób narodowości arabskiej ( $\bar{S}r=71$ ) i pakistańskiej ( $\bar{S}r=2,62$ ). W stosunku do żadnej z analizowanych grup badani Anglicy nie przejawiają postaw wyraźnie negatywnych.

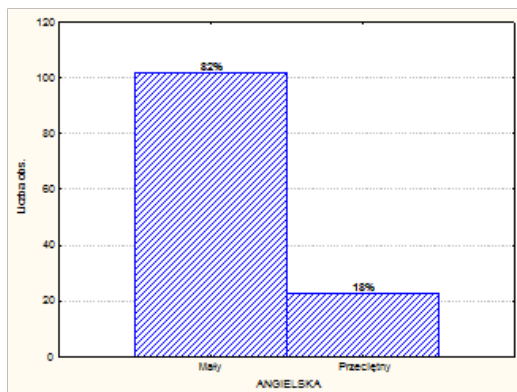
Wykres 9. Dystans społeczny Anglików wobec osób innej narodowości oraz własnej



Źródła: badania własne.

Intrygujący jest dosyć niski średni wynik (1,78) dystansu społecznego badanych Anglików wobec swoich rodaków. Mieści się on w zasadzie w przedziale wyników najmniejszych, ale wskazuje na pewien stopień nieufności. Potwierdzeniem tego są wyniki zaprezentowane na wykresie 10. Wprawdzie 82% badanych deklarując wynik mały, potwierdza pełną ich akceptację, jednak 18% badanych wciąż przejawia pewne wątpliwości. Dotyczą one głównie wchodzenia w najbardziej bliskie relacje społeczne ze swoimi rodakami. Prezentują oni wobec osób własnej narodowości neutralne postawy.

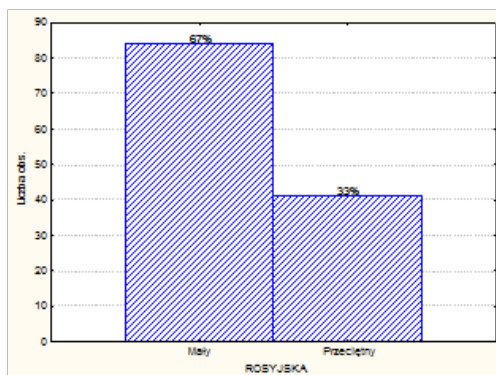
Wykres 10. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości angielskiej



Źródła: badania własne.

Podobny dychotomiczny rozkład dystansu społecznego badani Anglicy prezentują wobec osób narodowości rosyjskiej (wykres 11). Dystans mały, wyrażający się postawami pozytywnymi, pełną gotowością do podejmowania wspólnych relacji na poziomie grup pierwotnych, jak i wtórnych wykazuje 67% osób badanych. Natomiast dystans przeciętny, charakteryzujący się niepewnością, niezdecydowaniem co do podejmowania relacji społecznych z osobami pochodzenia rosyjskiego wyraża 33% badanych.

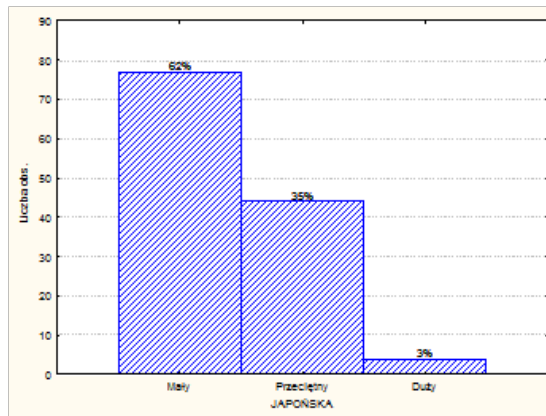
Wykres 11. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości rosyjskiej



Źródła: badania własne.

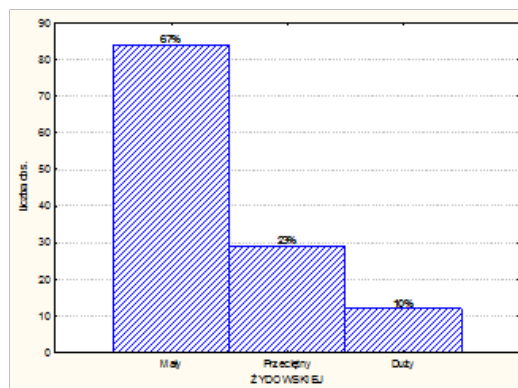
Większe wątpliwości, a tym samym wzrost dystansowania się, badane osoby mają wobec przedstawicieli narodowości japońskiej (wykres 12). Najmniejszy z możliwych dystansów, świadczący o pełnej ich akceptacji, w dalszym ciągu deklaruje zdecydowana większość 62% badanych Anglików. Poziom zaś wyników przeciętnych, postaw neutralnych zgłasza 35%. Najmniej, bo tylko 3% badanych osób wyraża dystans duży, czyli nie wyraża zgody na jakiegokolwiek wspólnie z nimi relacje społeczne.

Wykres 12. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości japońskiej



Źródła: badania własne.

Wykres 13. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości żydowskiej

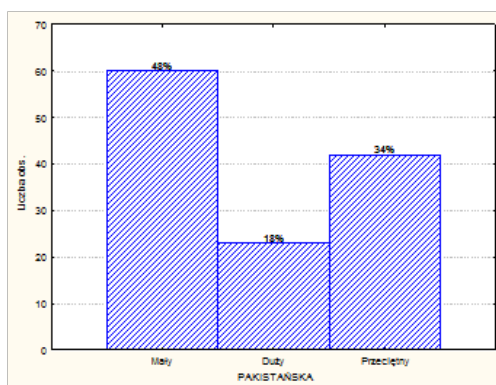


Źródła: badania własne.



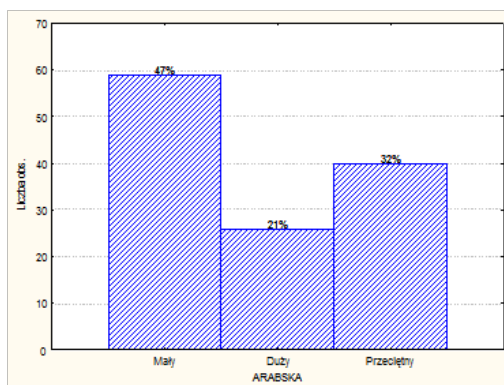
Większość badanych osób pozytywnie postrzega (67%) diasporę żydowską w Anglii (wykres 13). Akceptują ich i są przekonani o możliwości nawiązania z nimi partnerskich relacji w różnych konfiguracjach społecznych. Wątpliwości, co do tego rodzaju zachowań przejawia 23% badanych, dystansując się na poziomie przeciętnym. Osoby te nie są zdecydowane w stronę których relacji się przychylić – pozytywnych czy też negatywnych. 10% badanych Anglików jednoznacznie negatywnie postrzega osoby narodowości żydowskiej, zapewne odrzucając jakiekolwiek możliwości wspólnych relacji.

**Wykres 14. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości pakistańskiej**



Źródła: badania własne.

**Wykres 15. Dystans społeczny Anglików wobec osób narodowości arabskiej**



Źródła: badania własne.

Kolejna analiza, dotycząca dystansowania się badanych Anglików wobec osób narodowości pakistańskiej (wykres 14) i arabskiej (wykres 15), wskazuje na bardzo zbliżone do siebie wyniki, świadczące o negatywnych tendencjach w tym zakresie. Dystans mały, postawy pozytywne zadeklarowała prawie identyczna ilość badanych osób (48 i 47%). Wyniku tego nie można uznać za zły, bowiem prawie połowa badanych akceptuje Pakistańczyków i Arabów jako członków grup swoich. Jednak jest on niższy od wyników analizowanych powyżej. Dystans przeciętny, wyrażający się postawami neutralnymi, podobnie zgłasza zbliżona liczba badanych Anglików (32-34%). Dystans największy, postawy negatywne, w zasadzie eliminujące jakiegokolwiek wspólne zachowanie, wyraża największa liczba (18-21%) badanych osób odnośnie do wszystkich powyższych analiz.

Małą różnorodność w dystansowaniu się wobec osób innych narodowości wykazaną na wykresie 16 potwierdza korelacja z wykorzystaniem zmiennej niezależnej – poziom wykształcenia (tabela 3). Wartość F testu ANOVA okazała się w stosunku do wszystkich analizowanych narodowości mniejsza od wartości krytycznych. Świadczy to o braku istotnie statystycznych różnic w dystansie społecznym badanych Anglików wobec osób innych narodowości, w zależności od ich poziomu wykształcenia.

**Tabela 3. Dystans społeczny badanych Anglików wobec innych narodowości a poziom ich wykształcenia**

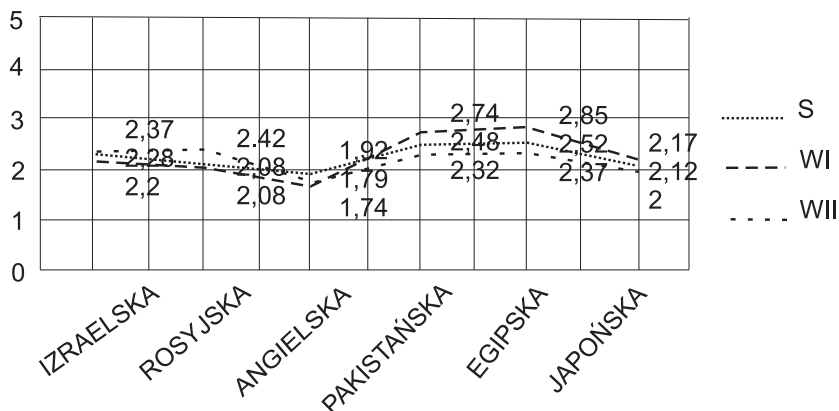
| Narodowość  | ANOVA |          |      |
|-------------|-------|----------|------|
|             | F     | Grupy    | NIR  |
| Żydowska    | 0,23  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | n.i. |
|             |       | WI°:S    | n.i. |
| Rosyjska    | 1,82  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | n.i. |
|             |       | WI°:S    | n.i. |
| Angielska   | 0,56  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | n.i. |
|             |       | WI°:S    | n.i. |
| Pakistańska | 1,23  | WII°:WI° | n.i. |
|             |       | WII°:S   | n.i. |
|             |       | WI°:S    | n.i. |

|          |      |          |      |
|----------|------|----------|------|
| Arabska  | 1,45 | WII°:WI° | n.i. |
|          |      | WII°:S   | n.i. |
|          |      | WI°:S    | n.i. |
| Japońska | 0,30 | WII°:WI° | n.i. |
|          |      | WII°:S   | n.i. |
|          |      | WI°:S    | n.i. |

WII° – wyższe drugiego stopnia, WI° – wyższe pierwszego stopnia, S – średnie  
 Źródła: badania własne.

Potwierdzeniem powyższych wyników jest graficzna prezentacja (wykres 16), która jednoznacznie wskazuje na bardzo wyrównany, prawie jednorodny dystans społeczny badanych osób wobec osób innych narodowości, niezależnie od ich wykształcenia.

**Wykres 16. Dystans społeczny badanych Anglików wobec osób innych narodowości według poziomu ich wykształcenia**



WII° – wyższe drugiego stopnia, WI° – wyższe pierwszego stopnia, S - średnie  
 Źródła: badania własne.

Krzywe obrazujące stopień dystansowania się w zależności od poziomu wykształcenia w wielu miejscach są styczne, wskazując na jednakowe miary, np. w przypadku narodowości izraelskiej, angielskiej oraz japońskiej. Świadczy to o jednakowym stopniu dystansowania się przez badane osoby

z wykształceniem średnim, wyższym I i II stopnia wobec wymienionych wyżej narodowości. W przypadku pozostałych narodowości (rosyjskiej, pakistańskiej, egipskiej) poziom wykształcenia nieznacznie różnicuje postrzeganie ich przez badane osoby. W szczególności odnosi się to do osób badanych z wykształceniem wyższym pierwszego stopnia.

## Zakończenie

Przeprowadzona analiza, w pierwszej kolejności wyników średnich uzyskanych przez badanych Polaków przebywających na emigracji w Wielkiej Brytanii, wskazuje, że w zasadzie przejawiają oni dychotomiczny rozkład postaw wobec osób innych narodowości. Postawy pozytywne prezentują wobec Anglików, Japończyków, Żydów i Rosjan. Postawy zaś neutralne przejawiają badani wobec Pakistańczyków i Arabów. Nieco inaczej ukazuje ten problem szczegółowa analiza preferencji w zakresie postaw badanych Polaków wobec powyższych grup osób. Pozwoliła ona ustalić, że najbardziej pozytywnie badani Polacy postrzegają Anglików i Japończyków. W zasadzie, aż 9/10 Polaków objętych badaniem deklaruje wobec osób tych narodowości postawy pozytywne, wyrażające się pełną gotowością nawiązania bliskich więzi. Pozostali postawy neutralne. Do tej grupy należą głównie badane osoby posiadające wykształcenie średnie.

Natomiast w odniesieniu do pozostałych grup osób „obcych” maleje wskaźnik pozytywnego ich postrzegania przy jednoczesnym wzroście liczby badanych osób wykazujących postawy neutralne i negatywne. W przypadku postaw emigrantów polskich wobec osób narodowości żydowskiej i rosyjskiej, mimo przewagi postaw pozytywnych, dostrzega się wzrost liczby osób prezentujących postawy neutralne bądź dystansujące się. Z wyraźną wyższą tendencją w stosunku do Rosjan, niż Żydów. Również i w tym przypadku na wzrost dystansowania się istotny wpływ mieli badani legitymujący się wykształceniem średnim.

Kolejna analiza wykazała, że badani emigranci polscy wobec Pakistańczyków i Arabów przejawiają na ogół postawy negatywne. Co drugi badany Polak w pełni dystansuje się od nich. Postawy pozytywne deklaruje jedynie co piąty badany. Pozostali zaś przejawiają postawy neutralne. Negatywnie postrzegają osoby narodowości pakistańskiej i arabskiej głównie badani z wykształceniem średnim.

Można zatem przyjąć, że postawy badanych Polaków wobec osób innych narodowości są różne, w zależności od poziomu ich wykształcenia. Jedynie w przypadku osób narodowości żydowskiej poziom wykształcenia badanych emigrantów nie różnicuje postaw. W pozostałych przypadkach występują różnice na poziomie istotnym statystycznie. Najczęściej inaczej postrzegają „obcych” badani Polacy z wykształceniem średnim. Zauważyć można inne spojrzenia (wobec osób narodowości pakistańskiej i arabskiej) u badanych z wykształceniem wyższym I° i II° stopnia. Najmniej pozytywny stosunek do osób innych narodowości prezentują Polacy z wykształceniem średnim, prezentując ponadto skrajnie negatywne postawy wobec osób narodowości pakistańskiej i arabskiej.

Badani Anglicy deklarują w zasadzie pozytywny stosunek wobec osób innych narodowości. Najmniejszy dystans deklarują, co wydaje się naturalne, wobec swoich rodaków. Nieco większy wobec Japończyków, Rosjan i Żydów, których akceptują nie tylko jako partnerów do współpracy w ramach prowadzonych interesów, ale głównie jako swoich sąsiadów i przyjaciół. Największy dystans dzieli ich z Pakistańczykami i Arabami, przy czym są bardziej otwarci na Pakistańczyków niż Arabów, co może wynikać z ich doświadczeń historycznych.

Szczegółowa analiza pozwala stwierdzić, że co piąty badany Anglik wyraża pewną wątpliwość co do wchodzenia w bliskie relacje ze swoimi rodakami. 8/10 badanych nie ma takich wątpliwości, wyraża pełną aprobatę. Na taki stosunek do własnych rodaków nie ma wpływu posiadany przez badanych poziom wykształcenia. Podobnie dychotomiczny rozkład deklaracji postaw prezentują badani wobec osób narodowości rosyjskiej, z innym jednak ich natężeniem. Aż 7/10 badanych Anglików prezentuje wobec Rosjan postawy pozytywne, pozostali zaś neutralne. W tym przypadku poziom wykształcenia badanych Anglików nie różnicuje istotnie ich stosunku do Rosjan.

W przypadku pozostałych narodowości postawy Anglików ulegają sukcesywnemu pogorszeniu. Wobec osób narodowości japońskiej i żydowskiej, mimo że przeważają postawy pozytywne, to deklaruje je już tylko 6/10 badanych Anglików. Natomiast wobec osób narodowości pakistańskiej i arabskiej wskaźnik ten ulega zmniejszeniu poniżej połowy badanych osób. Zmiany te implikują wzrost postaw neutralnych i negatywnych; co trzydziesty badany przejawia postawy neutralne, a co trzeci negatywne wobec osób narodowości japońskiej; co piąty neutralne i co dziesiąty negatywne wobec osób narodowości żydowskiej; co piąty badany wskazuje na postawy negatywne, a co trzeci na neutralne wobec Pakistańczyków i Ara-

bów. We wszystkich analizowanych przypadkach poziom wykształcenia badanych Anglików nie różnicował w sposób istotny uzyskanych wyników.

Z powyższych analiz wynika, że badani Anglicy, niezależnie od ich poziomu wykształcenia, w bardzo zbliżony sposób spostrzegają osoby innych narodowości, w zasadzie nie różniąc się w ich ocenie. Zapewne taki stan rzeczy przypisać można historycznym uwarunkowaniom wielowiekowego funkcjonowania w ramach społeczeństw wielokulturowych, na co składa się między innymi mądrze realizowany system edukacyjny. Zatem można uznać, że powyższe analizy potwierdzają przyjętą hipotezę roboczą.

Stwierdzone w badaniach różnice w postawach polskich emigrantów przebywających w Wielkiej Brytanii, wynikające z różnych poziomów ich wykształcenia, w stosunku do badanych Anglików, wskazują jak wiele jest jeszcze do zrobienia w Polsce w zakresie edukacji międzykulturowej. Jednym z najistotniejszych postulatów jest: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi – przez wzbogacenie wiedzy o innych, o ich historii, tradycji, duchowości [por. Nikitorowicz 2009: 186]. Prowadzone badania wyraźnie wskazują, że pomimo wprowadzenia elementów edukacji międzykulturowej do szkół już od 1991 roku, uzyskane efekty pozostawiają wiele do życzenia. Dlatego wydaje się konieczne dostarczanie odpowiedniej wiedzy w procesie kształcenia wszystkim jego podmiotom i na każdym etapie edukacji. Wyposażenie ich w kompetencje do życia w nowych, wielokulturowych społeczeństwach, akceptacji odmienności i tolerancji dla różnorodności religijnej czy obyczajowej. Jest to niezbędnym warunkiem dalszego współistnienia i rozwoju, zarówno w sensie jednostkowym, jak i globalnym. Chodzi o to, by kwestie zrozumienia i szacunku dla kulturowego zróżnicowania społeczeństw i ich dziedzictwa, tolerancji dla odmienności, przeciwstawiania się dyskryminacji ze względu m.in. na kolor skóry, narodowość, wyznanie, były przedmiotem zajęć dydaktycznych i pracy wychowawczej pedagogów. Działaniom tym powinien towarzyszyć optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o człowieczeństwie [por. Lewowicki 2011: 33].

Edukacja międzykulturowa prowadzona z szacunkiem dla własnej kultury, kształtująca poczucie własnej tożsamości narodowej, powinna zwrócić uwagę na wartości uniwersalne. Powinna budować kulturę pokoju, odrzucać przemoc, respektować prawa mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych i innych. Dlatego „edukacja międzykulturowa to wielowymiarowe wpisywanie jednostki w kulturę lokalną z jednoczesnym wprowadzaniem w złożoność problemów globalnych” [Nikitorowicz 2009: 195].

Dzisiejsza rzeczywistość społeczna wymusza podjęcie szybkich i zdecydowanych działań w powyższym zakresie. Za granicę do innych państw wyjeżdżają kolejne tysiące młodych Polaków (w 2013 – 500 tys.), z wielkim bagażem doświadczenia życiowego. Zderzają się tam z wieloma niezrozumiałymi dla nich sytuacjami, relacjami społecznymi, poglądami, religiami, zwyczajami czy też obyczajami, innymi ludźmi. Sytuacje takie w większości przypadków wywołują stres, który wprost przekłada się na jakość funkcjonowania osoby nim dotkniętej. Tylko najlepiej przygotowaniu i wyposażeni w odpowiednie kompetencje społeczne do życia w nowych, wielokulturowych społeczeństwach, poradzą sobie z tymi trudnymi sytuacjami.

### Bibliografia:

- Bera R. (2008), *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia emigrantów polskich*, Lublin
- Bera R., Korczyński M. (2013), *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*, Lublin
- Biela A. (red.), (2007), *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, Warszawa
- Błuszkowski J. (2003), *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa
- Bogardus E. S. (1950), *Stereotypes versus sociotypes*, "Sociology and Social Research" t. 34
- Bukowski M. (red.), (2007), *Zatrudnianie w Polsce w 2006: Produktywność dla pracy*, Warszawa
- Chodkowska M., Byra S. (red.), (2012), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin
- Czapiński J., Panek T. (red.), (2011), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, w: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2011.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf)
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), (2007), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, Gdańsk
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. (2009), *Emigracja ostatnia?*, Warszawa
- Grzybowski P. (2007), *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Innych i Obcych*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty.*, t. 2, Gdańsk 2007
- Iglicka K. (2009), *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W pętli pułapki migracyjnej. Raporty z badań*, nr 1, Warszawa
- Jasińska-Kania A. (red.), (1992), *Bliscy i dalecy. Studia nad postawami wobec różnych narodów, ras i grup etnicznych*, Warszawa
- Kaczmarczyk P., Okólski M. (2005), *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w UE*, Warszawa
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane problemy*, Lublin



- Korczyński M. (2012), *Niepełnosprawny – „obcy” czy „swój”? w percepcji Polaków przebywających na emigracji w Anglii*, [w:] M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej*, t. 1, Lublin
- Lewowicki T. (2011), *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” t. 17, cz. 1
- Liu C. H., Lee H. W. (2008), *A proposed model of expatriates In multinational corporations. Crosscultural management*, “An International Journal” nr 15(2)
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Nowicka E. (1990), *Dystans wobec innych ras i narodów w społeczeństwie polskim*, [w:] E. Nowicka (red.), *Swoi i obcy*, Warszawa
- Nowicka E. (1990), *Swoi i obcy*, Warszawa
- Parchomiuk M., Szabała B. (red.), (2012), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej*, t. 1, Lublin
- Szwed R. (2003), *Tożsamość a obcość kulturowa*, Lublin

**SUMMARY****Social distance of Polish emigrants  
in Great Britain towards “strangers” a level of education**

The aim of the study was to determine the importance of education in the formation of social distance of Polish emigrants towards peoples of other nationalities such as: Jews, Russians, English, Pakistani, Arabs, and Japanese. The study involved 262 people, including 137 Polish immigrants in England and 125 citizens of England as the host country. An adapted version of the E. Bogardus scale was used to measure social distance.

The analyses performed show that the attitude of Polish emigrants towards people of other nationalities differed according to the level of education of the Poles surveyed. Only in the respondents' attitude to Jews the level of education was not a differentiating factor. In all other cases, statistically significant differences were observed.

British respondents generally declared a positive attitude towards people of other nationalities. Their level of distancing was rather homogeneous and more favorable, not dependent on their level of education.

**Keywords:**

attitude, emigration, social distance, intercultural education

**MAREK BUTRYM**

EMAIL: MAREK.BUTRYM@UWM.EDU.PL

**MARIA POPIELA**

EMAIL: MAJA.POPIELA@GMAIL.COM

„Tej cygańskiej izolacji i odrębności strzegą [...] ich własna, uzasadniona doświadczeniami nieufność oraz niezadka niechęć otoczenia...”

[Ficowski 1989:7]

## **SPECYFIKA OPINII O ROMACH – DIALOG CZY DYSTANSE**

### **Uwagi wstępne**

Żadnej z czterech grup etnicznych żyjących w Polsce i uznanych prawnie za mniejszość etniczną (Tatarzy, Karaimowie, Łemkowie i Romowie) nie charakteryzują tak trwale zakorzenione i funkcjonujące negatywne stereotypy jak ma to miejsce w przypadku Romów. Romska mniejszość etniczna, która zgodnie z Konstytucją RP z 2 kwietnia 1997 roku ma wyraźnie zagwarantowane prawa: „Rzeczpospolita Polska zapewnia [...] wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury” (art. 35.), wydaje się być wyraźnie wykluczoną z wielu obszarów funkcjonowania społecznego. Dzieje się tak mimo ustawowego zobowiązania władz publicznych do podejmowania „odpowiednich środków w celu popierania pełnej i rzeczywistej równości w sferze życia ekonomicznego, społecznego, politycznego i kulturalnego pomiędzy osobami należącymi do mniejszości a osobami należącymi do większości.” [Ustawa o mniejszościach..., 2005], ale także mimo działalności Związku Romów Polskich, który realizuje wiele różnorodnych działań na rzecz zachowania tożsamości kulturowej, jak również świadczeń socjalnych na rzecz społeczności romskiej i mimo powołania w 2001 roku Instytutu Pamięci i Dziedzictwa Romów oraz Ofiar Holokaustu. W ramach Związku

i Instytutu są wydawane opracowania naukowe dotyczące szeroko rozumianej historii Romów i czasopismo „Romano Atmo” bardziej skupione na sprawach ich aktualnego życia. To wszystko jednak słabo przenika do świadomości Polaków, z wyjątkiem muzyki romskiej z Ciechocinka.

Mniejszość romska na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań liczy 16 tys. [Narodowy..., 2012]. Wydaje się to jednak wielkością zaniżoną. Inna liczebność Romów wynika z danych pochodzących ze sprawozdań opracowanych przez urzędy wojewódzkie opartych na informacjach zgromadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Zgodnie z tymi danymi, Romów jest o 1/4 więcej, czyli o 20 tys., a dokładnie o 20750 osób. Najwięcej Romów zamieszkuje w województwach małopolskim (3500 osób), dolnośląskim (2500), śląskim (2300), mazowieckim (1600) i podkarpackim (1500), [Program..., 2003: aneks 1]

Romowie są grupą etniczną niejednorodną. Wymienia się cztery główne szczepy/grupy określane jako: Polska Roma, Kalderasza, Lowari i Romowie Wyżynni. Różnią się między sobą dialektem, trybem życia, statusem społeczno-ekonomicznym, zachowywanymi obyczajami. „Ich zamknięte przed światem zewnętrznym szczepowe i rodowe wspólnoty, kultywujące swe tradycyjne obyczaje, rządzące się własnymi prawami [...] nie dopuszczają do wtajemniczeń w sekrety swego bytowania” [Ficowski 1989: 7].

W województwie małopolskim żyje głównie szczep Romów Karpackich, określanych jako Romowie Wyżynni lub Bergitka Roma. Przybyli oni na teren Karpat w XV wieku. To oni obecnie zamieszkują m.in. na terenie Sądecczyzny, Spisza, Podhala i dalej, w okolicach Orawy. Wielu z nich, w skupiskach kilkudziesięciu rodzin, mieszka w Nowym Sączu, ale też w okolicach Łososiny Górnej, Limanowej, Nowego Targu [Bartosz 2004] „Już od pokoleń prowadzą osiadły tryb życia[...] Wróżbę zastąpili żebraniną, do której przyuczani są już od dziecka” [Ficowski 1989: 54]. Są najuboższym szczepem Romów w Polsce i charakteryzują się zarówno bardzo niskim standardem życia, jak i specyfiką obyczajów, a nawet językiem, którym odróżniają się od innych grup romskich. „Ze względu na ich tryb życia i częściowy zanik takich odwiecznych umiejętności, jak wróżba, traktowani są przez pozostałe ugrupowania lekceważąco a nawet z pogardą” [Ficowski 1989: 53]. Jeśli przyjmiemy ten punkt widzenia, możemy przypuszczać, że są także w jakimś sensie marginalizowani przez wspólnotę romską. Ale potwierdzenie takiej konstatacji wymagałoby przeprowadzenia szczegółowych badań w obrębie całej grupy etnicznej.

## Stosunek do Romów – stabilizacja postaw

„Z uwagi na swój tryb życia Cyganie nie byli odróżniani od włóczęgów. Zrosli się tym samym ze światem przestępczym, umieszczani wraz z nim na dnie hierarchii społecznej”

[Giza –Poleszczuk, Poleszczuk 1992:12]

Dotychczasowe badania prowadzone przez CBOS na grupach reprezentatywnych jednoznacznie dokumentują najwyższy poziom dystansu Polaków do Romów w porównaniu ze wszystkimi mniejszościami narodowymi i etnicznymi w Polsce. Stosunek do Romów w badaniach CBOS-u z 1994 roku, a więc sprzed 20 lat, charakteryzowała najwyższa deklaracja niechęci (57%, przy najniższej do Słowaków 9%, którzy okazali się wówczas mniejszością najwyżej akceptowaną), najniższa deklaracja sympatii (11%, przy najwyższej dla Słowaków 45%) oraz najniższa akceptacja przyjęcia do własnej rodziny (55% przy 22% dla Słowaków). Wówczas też stwierdzono, że stosunek Polaków do poszczególnych mniejszości zależy od poziomu wykształcenia, które ma znaczący wpływ na zakres tolerancji wobec Innych [*Stosunek Polaków do przedstawicieli...*, 1994: 6]. Kolejne badania CBOS-u z roku 1999 przyniosły korzystną zmianę stosunku do Romów. O 6 punktów procentowych wzrosła sympatia i aż o 15 punktów procentowych zmniejszyła się niechęć do Romów (do Słowaków sympatia bez zmian, niechęć zmalała o 2 punkty procentowe), [*Stosunek do mniejszości...* 1999: 5]. Godne odnotowania są też wyniki badań innego ośrodka badań opinii publicznej. W analizach prowadzonych przez OBOP w 2001 roku na temat stosunku do uchodźców stwierdzono, że część Polaków (4%) utożsamia uchodźców z „Cyganiem na ulicach polskich miast” [*Stosunek Polaków do uchodźców...* 2001: 3], co przy niezbyt przychylnym stosunku do uchodźców<sup>1</sup> mogło rzutować na stosunek do Romów.

W kolejnych badaniach CBOS-u (2005 rok), które obejmowały m.in. postrzeganie mniejszości etnicznych, choć nie uwzględniono bezpośrednio stosunku do Romów, to ustalono, że tylko częściej niż co czwarty badany (26%) nie zgadza się ze stwierdzeniem, „że dobrze jest mieć za sąsiadów ludzi, których kultura i tradycja różnią się od polskiej” [*Tożsamość narodowa...* 2005: 8]. Jednak bardziej pogłębione analizy doprowadziły

<sup>1</sup> Ponad 30% uznało, że należy dążyć do odesłania ich z powrotem do państw, z których przyjechali lub do innych krajów.

autorów badań do wniosku, że „ci, którzy mieli okazję poznać przedstawicieli mniejszości zamieszkałych w Polsce, są do nich bardziej pozytywnie nastawieni niż ogół badanych”. [*Tożsamość narodowa...* 2005: 14]

Ten ostatni wniosek okazał się dość problematyczny, gdy porównano w 2008 roku postawy wobec Romów w czterech krajach – w Polsce, Czechach, na Węgrzech i Słowacji. Najkorzystniejsze postawy wykazali Polacy. Trzeba zaznaczyć, że w Polsce jest najmniej Romów i najmniej Polaków ma jakikolwiek kontakt z nimi (71% brak kontaktu), ale 29% pozostaje w relacjach sąsiedzkich i bezpośrednio zna Roma, przy czym najczęściej sąsiedztwo z Romami w Polsce deklarują respondenci mieszkający w małych i średnich miastach od 20 do 100 tys. Najmniej pozytywne postawy stwierdzono na Słowacji, gdzie Romów jest najwięcej. Tam tylko 13% respondentów nie ma żadnych kontaktów z Romem, a 87% pozostaje w kontaktach z nimi. Podobnie w pozostałych krajach. Znajomość, i/lub sąsiedztwo z Romami deklaruje 80% badanych w Czechach i 79% badanych na Węgrzech [*Postawy wobec Romów...* 2008: 6]. Wniosek z badań jest jednoznaczny – w krajach, gdzie nie brakuje kontaktów z Romami, postawy wobec nich są mniej przychylne. Natomiast podtrzymano wcześniejsze wnioski dotyczące Polski – „osoby znające Romów mają do nich nieco lepszy stosunek niż te, które ich nie znają” [*Postawy wobec Romów...* 2008: 6].

Również ostatnie badania CBOS-u (2013 rok) na temat stosunku Polaków do innych narodów pokazały, że w dalszym ciągu Romowie są najgorzej oceniani, choć widoczna jest niewielka poprawa stosunku Polaków do tej grupy.

Tabela 1. Stosunek do Romów w badaniach CBOS-u w latach 1994-2013

| Wyszczególnienie \ Rok | 1994 <sup>a</sup> | 2004 <sup>b</sup> | 2013 <sup>c</sup> |
|------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Sympatia               | 11                | 15                | 20                |
| Niechęć                | 57                | 56                | 52                |

Źródło: a [*Stosunek Polaków do przedstawicieli...* 1994]; b [*Stosunek do innych...* 2005]; c [*Stosunek Polaków do innych...* 2013].

W ciągu niemal 20 lat wzrosły nieco deklaracje sympatii do nich (o 9 punktów procentowych) i zmalały deklaracje niechęci (o 5 punktów procentowych), (tabela 1). Można więc zaobserwować poprawę w relacjach Polaków do Romów.

## Problemy metodologiczne i badawcze

Przegląd literatury pozwolił na celowy dobór grupy badawczej. Przy wyborze uwzględniono poziom wykształcenia (wykształcenie studentów powyżej średniego) i założenie znajomości Romów przez respondentów.

Do badań związanych z problematyką romską wybrano studentów Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University (WSB-NLU) w Nowym Sączu. Przewidywano, że ze względu na zamieszkiwanie na Nowosądeckoźnie względnie dużej grupy romskiej, przynajmniej część studentów będzie miała jakieś doświadczenia z bezpośrednich kontaktów z Romami. Odwołano się tu do opinii wskazującej, że nie do końca uzasadnione wydaje się badanie stosunku do „innych/obcych” bez uwzględnienia doświadczenia „indywidualnego bądź zbiorowego kontaktu pomiędzy członkami odmiennych grup a przekształceniami istniejących stereotypów” [Nawrocki 1990:151-152]. W przypadku wybranych do badań studentów należało przypuszczać, że ich stosunek do Romów nie będzie oparty wyłącznie na stereotypach, lecz będzie wynikał albo z szerszego, częstszego, albo chociaż z incydentalnego kontaktu, bezpośredniego doświadczenia lub tylko z obserwacji. Nawet, jeśli w deklarowany przez nich stosunek do Romów będzie włączony stereotyp rozumiany jako „funkcjonujący w świadomości społecznej, skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościujący obraz rzeczywistości odnoszący się do [...] osób, [...] oparty na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, jednak utrwalony przez tradycję” [Nelson, 2003:25], to jednocześnie będzie skonfrontowany z własnymi doświadczeniami i obserwacjami Romów żyjących w stosunkowo bliskiej przestrzeni terytorialnej i społecznej. Powstało więc pytanie, czy znajomość Romów będzie wiązała się z relatywnie bardziej korzystnymi opiniami i stereotypami na temat Romów, czy też odwrotnie, jak sądzą inni autorzy, wzmocni funkcjonujący negatywny ich stereotyp.

Jednocześnie z tak postawionym pytaniem badawczym sformułowano kolejny problem. Przegląd literatury dotyczący społecznej ekskluzji i marginalizacji pozwolił przyjąć założenie, że grupy stereotypizowane, negatywnie etykietowane są także grupami wykluczonymi. Należało więc zbadać, czy Romowie są deklaracyjnie akceptowani czy wykluczani przez studentów wybranej do badań uczelni na przykładzie tego obszaru aktywności obywatelskiej, jaką jest uczestnictwo w wyborach.

W badaniach dotyczących pierwszego problemu skoncentrowanego wokół stereotypu Roma uczestniczyło 100 studentów WSB-NLU



w Nowym Sączu. Wśród nich znalazło się 58% kobiet i 42% mężczyzn. Byli to studenci studiów zaocznych, a więc na ogół dużo starsi niż studenci studiów stacjonarnych. Choć najliczniejszą grupę stanowili respondenci do 25 roku życia (63%), to w przedziale wiekowym od 25 do 40 było 27%, a powyżej 40 roku życia 10 %, czyli łącznie 37% respondentów. Można było założyć, że ich doświadczenie z mniejszością romską łączy się z większą dojrzałością społeczną i życiową. Ankietowani zostali również zapytani o miejsce stałego zamieszkania. Prawie dwie trzecie respondentów (64%) zaznaczyło miasto, a pozostali (36%) wieś.

W badaniach drugiego problemu, przeprowadzonych już po uzyskaniu wyników pierwszego badania, uczestniczyło 179 studentów również studiów zaocznych tej samej uczelni, z większą przewagą kobiet (K. 68%, M. 32%). Wśród badanych mniej było osób do 25 roku życia (54%), ale więcej niż w poprzedniej grupie było osób starszych. Blisko połowę (46 %) stanowiły osoby powyżej 25 lat. Podobnie w tej grupie ogólne doświadczenie życiowe można uznać za wysokie, ponieważ 11,5% badanych było w wieku 35-48 lat. Założono, choć nie weryfikowano już, że także ci studenci mają możliwość własnych bliższych lub dalszych obserwacji i jakiejś formy kontaktów z Romami i posiadają własne zdanie na ich temat. Odpowiadali oni m.in. na pytanie, czy Romom należy pomagać, by brali udział w wyborach i jeśli tak, to w jaki sposób. Badanie to dla porównania uwzględniało również pytanie, czy należy pomagać w tej formie aktywności obywatelskiej innym grupom uznawanym w literaturze za wykluczone społecznie, m.in.: niepełnosprawnym ruchowo, bezdomnym, mieszkańcom domów pomocy społecznej i więźniom w zakładach karnych. Dołączono też pytanie - która z wymienionych grup powinna być wykluczona z udziału w wyborach?

Wyniki badań potwierdziły, że częściej niż co drugi badany student (58,6%) WSB-NLU ma osobiste doświadczenie z Romami i prawie co trzeci osobiście zna Roma (31%). Wielu z nich (44%) przyznało, że Romowie mieszkają w okolicy ich zamieszkania. Te cechy respondentów pozwalają przyjąć, że środowisko ich życia umożliwia własne obserwacje i bezpośrednie kontakty z Romami. W związku z tym można uznać, że grupa badawcza została prawidłowo dobrana do podjęcia próby odpowiedzi na pytanie, czy komunikacja międzykulturowa z Romami ma wpływ na zmianę stereotypu na ich temat, na ich ogólną ocenę oraz na pytanie o akceptację lub brak akceptacji dla uczestnictwa Romów w wyborach parlamentarnych.

## Stereotyp

„Jak Cygan biedny to wiadomo, że nie pracuje, bo jest leniwy. A jak Cygan jest bogaty to wiadomo, że złodziej, bo inaczej nikt majątku nie zdobędzie.”  
[Gerlich, 1996:13]

Ankietowani zostali poproszeni o podanie wyrażenia, których używają zamiennie z nazwą Rom. Pytanie o synonimy wyrazu Rom miało na celu przybliżenie powierzchownego obrazu Roma funkcjonującego w sferze językowej badanych studentów. Mimo iż określenie Cygan jest uważane w Polsce od niedawna za niepoprawne politycznie, co uzasadnia się tym, że określenie Cygan jest nacechowane pejoratywnie, aż 95% respondentów przyznało, iż posługuje się tą nazwą. Blisko jedna trzecia (30%) używa obraźliwego wyrażenia Mores, które istnieje w slangu miejskim, a 9% nazywa ich Rumunami (tabela 2).

**Tabela 2. Określenia używane zamiennie wobec nazwy Rom [%]<sup>a</sup>**

| Jakich określeń używa Pan/Pani zamiast nazwy Rom? | Kobiety | Mężczyźni | Razem |
|---|---------|-----------|-------|
| Cygan   | 96,6    | 92,6      | 95    |
| Mores   | 24,1    | 38,1      | 30    |
| Rumun   | 8,6     | 9,5       | 9     |

a Odsetki w zamieszczonych tabelach nie sumują się do 100, gdyż respondenci mogli podać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Następnie w ankiecie znalazła się prośba o podanie swobodnych skojarzeń, jakie przychodzą na myśl respondentom, kiedy myślą o Romach. Studenci podawali zarówno skojarzenia, jak i przypisywali cechy, które według nich odzwierciedlają usposobienie Romów. Wśród wszystkich wymienionych skojarzeń i cech dominowały te o zabarwieniu negatywnym. Prawie 3/4 badanych (67%) myśli o Romach jako złodziejach, 1/4 (25%) jako brudasach, taki sam odsetek badanych (25%) jako leniach i nierobach.

Już znacznie mniej respondentów kojarzy Romów z biedą (12 %), z kolorem czarnym (5 %) i tyle samo (5%) z bezrobociem (tabela 3). Niewiele osób wymieniało skojarzenia z cygańską muzyką (3%), wielodzietnością (3%), zaniedbaniem (2%), bezdomnością (2%), nastawieniem na rodzinę (2%), kolorowym strojem (1%) oraz nachalnością (1%).

Mężczyźni znacznie częściej niż kobiety kojarzyli Romów ze złodziejami (78,6% ogółu mężczyzn). Przeszło dwa razy większy odsetek mężczyzn (7,1%) kojarzy romską mniejszość z kolorem czarnym. Wymieniali też takie skojarzenia, jak: ubóstwo (7,1%) oraz bezdomność (4,8%). Jedynie niewiele kobiet posiada pozytywne skojarzenia z Romami, które odwołują się do ich romantycznego wizerunku takie, jak: cygańska muzyka (5,2 % ogółu kobiet), nastawienie na rodzinę (3,4%) oraz kolorowe stroje (1,7%).

**Tabela 3. Swobodne skojarzenia związane z Romami [%]**

| Jakie skojarzenia przychodzą Panu/Pani do głowy, gdy myśli Pan/Pani o Romach? | Kobiety | Mężczyźni | Razem |
|---|---------|-----------|-------|
| Złodzieje   | 58,6    | 78,6      | 67    |
| Brudasy   | 24,1    | 26,2      | 25    |
| Lenie, nieroby  | 27,6    | 21,4      | 25    |
| Bieda   | 10,3    | 14,3      | 12    |
| Kolor czarny  | 3,4     | 7,1       | 5     |
| Bezrobotni  | 5,2     | 4,8       | 5     |

Źródło: badania własne.

Respondenci zostali również zapytani o sytuacje, które według ich opinii kojarzą się z Romami. W odpowiedziach ankietowanych również tym razem przeważały skojarzenia niekorzystne dla romskiej mniejszości. Zdecydowana większość badanych (65%) wiąże Romów z kradzieżą. Na drugim miejscu znalazło się żebranie (45%). Niewielki odsetek respondentów wymieniał również takie skojarzenia jak: zabawa, taniec (5%), czyszczenie kotłów (5%), pobicia (4%), wędrowni taborów (3%), zaczepianie (3%), wróżenie (2%), zjadanie psów (2%) oraz porywanie dzieci (2%), (tabela 4).

Można wnioskować, że kobiety są bardziej przychylnie Romom, ponieważ to one znacznie częściej odwołują się do pozytywnych skojarzeń związanych z Romami takimi, jak: zabawa, taniec (6,9% ogółu kobiet), wróżenie (3,2 %). Kobiety wskazały na wędrowni taborów(5,2%), mimo iż Romowie

od wielu lat prowadzą osiadły tryb życia<sup>2</sup>. Szczególnie bulwersujące okazały się skojarzenia wymieniane przez mężczyzn (zjadanie psów i porywanie dzieci). Z pewnością skojarzenia te nie wynikają z doświadczeń i obserwacji, ale podobnie jak wymieniane przez kobiety wędrowniki taborów, wiążą się z zachowanym z odległej tradycji stereotypem Roma, którym straszono dzieci.

Tabela 4. Sytuacje, które według respondentów kojarzą się z Romami [%]

| Z jakimi sytuacjami kojarzą się Panu/<br>Pani Romowie? | Kobiety | Mężczyźni | Razem |
|--|---------|-----------|-------|
| Kradzieże  | 53,4    | 80,9      | 65    |
| Żebranie   | 43,1    | 47,6      | 45    |
| Zabawa, taniec   | 6,9     | 2,4       | 5     |
| Czyszczenie kotłów                                     | --      | 11,9      | 5     |
| Pobicia  | 1,7     | 7,1       | 4     |
| Wędrowniki taborów                                     | 5,2     | --        | 3     |
| Zaczepianie  | 3,4     | 2,4       | 3     |
| Wróżenie   | 3,4     | --        | 2     |
| Zjadanie psów  | --      | 4,8       | 2     |
| Porywanie dzieci                                       | --      | 4,8       | 2     |

Źródło: badania własne.

W ramach kolejnego pytania, które miało na celu sprawdzenie, czy studenci WSB-NLU posiadają ukształtowany stereotyp Roma, zapytano respondentów, czy według nich Romowie posiadają wspólne cechy charakteru, które wyraźnie odróżniają ich od innych narodowości? Ponad 4/5 badanych (86%), niezależnie od płci, udzieliło odpowiedzi twierdzącej, tym samym przyznało się do posługiwania się stereotypami w ocenie Romów. Tylko 4% ankietowanych zaprzeczyło (dwukrotnie częściej kobiety niż mężczyźni), a 10% wybrało odpowiedź neutralną – „nie wiem” (tabela 5).

<sup>2</sup> „W roku 1964 [...] Cyganom w Polsce zabroniono jeździć taborami; praktycznie wszelka wędrownika została uniemożliwiona niemal całkowicie” [Ficowski 1989: 50].

Tabela 5. Wspólne cechy Romów, wyróżniające ich od innych narodowości [%]

| Czy Romowie posiadają wspólne cechy charakteru, które wyraźnie odróżniają ich od innych narodowości? | Kobiety | Mężczyźni | Razem |
|--|---------|-----------|-------|
| Tak  | 86,2    | 85,7      | 86    |
| Nie  | 5,2     | 2,4       | 4     |
| Nie wiem   | 8,6     | 11,9      | 10    |

Źródło: badania własne.

Kolejne dwa pytania w ankiecie zostały zaczerpnięte ze wspomnianego już sondażu CBOS-u *Postawy wobec Romów w Polsce, Czechach, na Węgrzech i Słowacji*, przeprowadzonego w 2008 roku, który miał na celu zbadać stosunku Polaków do owych narodów i poznanie, jak postrzegani są Romowie w pozostałych krajach uczestniczących w badaniach. Wyniki udostępnione w Komunikacie CBOS-u okazały się bardzo interesujące, dlatego powtórzono je w badaniach studentów. Respondenci mieli ustosunkować się do dwóch stwierdzeń dotyczących Romów, stanowiących powszechnie krążące opinie o Romach jako mniejszości, która z natury jest zła i żyje na łasce państwa. Otrzymane dane prezentują się następująco: 1/3 badanych (34%) zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że problemy Romów zniknęłyby, gdyby w końcu zaczęli oni pracować i 39% respondentów raczej zgadza się z tą tezą. Z tego wynika, że blisko 3/4 badanych (73%) badanych potwierdza to sformułowanie, a tylko co dziesiąty ankietowany jest przeciwnego zdania (10%), (tabela 6).

Zestawiając odpowiedzi studentów WSB-NLU z wynikami sondażu CBOS-u zauważymy, że są one niemalże identyczne. Aż 75% ankietowanych biorących udział w badaniu CBOS-u zgodziło się z tym stwierdzeniem, 13 % jedynie zakwestionowało ten pogląd.

Osoby zgadzające się z poglądem, iż problemy Romów zniknęłyby, gdyby zaczęli oni w końcu pracować, przyznają się tym samym, że podzielają negatywny stereotyp Roma mówiący, iż przedstawiciele romskiej mniejszości są leniwi, nie pracują, a jedyne ich źródło utrzymania stanowią zasiłki z pomocy społecznej. Trzeba podkreślić, że wynika to ze specyficznego podejścia Romów do pracy i czasu, a więc z ich systemu wartości opisanego przez A. Mirgę i I. Mróz: „Praca od rana do wieczora, tyranie, nie jest dla Cygana pracą wartościową, bo ona człowieka utrupia, pozbawia ra-

dości życia.” [...] ogranicza czas, „na to co najważniejsze; spotkania, przyjaciół, zabawę” [Mirga, Mróz, 1994:147].

**Tabela 6. Opinia badanych, że problemy Romów zniknęłyby, gdyby w końcu zaczęli oni pracować [%]**

| Czy problemy Romów zniknęłyby, gdyby w końcu zaczęli oni pracować? | Studenci (2013 rok) |    | Respondenci CBOS-u 2008 rok |    |
|--|---------------------|----|-----------------------------|----|
|  | Zdecydowanie tak    | 34 | 73                          | 37 |
| Raczej tak   | 39                  | 38 |                             |    |
| Trudno powiedzieć  | 17                  |    | 12                          |    |
| Raczej nie   | 7                   | 10 | 11                          | 13 |
| Zdecydowanie nie   | 3                   |    | 2                           |    |

Źródło: badania własne: [Postawy wobec Romów... 2008].

Opinie respondentów dotyczące drugiego stwierdzenia, a mianowicie przypisywania skłonności przestępczych, są równie niechętne Romom. Aż 59 % ankietowanych zgadza się z poglądem, iż Romowie są z natury źli, tylko 21% badanych wybrało dość neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć” i co piąty respondent (20%) zakwestionował to niekorzystne dla Romów twierdzenie.

Porównując odpowiedzi studentów z wynikami sondażu CBOS-u można stwierdzić, że respondenci biorący udział w badaniu CBOS-u są bardziej przychylnie nastawieni wobec Romów. Wprawdzie 42% ankietowanych zgodziło się z twierdzeniem, że Romowie są z natury źli, to było to o 17 punktów procentowych mniej niż studenci, a 1/3 (34%) była odmiennego zdania.

**Tabela 7. Opinia badanych, że skłonność do popełniania przestępstw leży w naturze Romów [%]**

| Czy skłonność do popełniania przestępstw leży w naturze Romów? | Studenci (2013 rok) |    | Respondenci CBOS-u (2008 rok) |    |
|--|---------------------|----|-------------------------------|----|
|  | Zdecydowanie tak    | 19 | 59                            | 14 |
| Raczej tak   | 40                  | 28 |                               |    |
| Trudno powiedzieć  | 21                  |    | 24                            |    |
| Raczej nie   | 16                  | 20 | 27                            | 34 |
| Zdecydowanie nie   | 4                   |    | 7                             |    |

Źródło: badania własne: [Postawy wobec Romów... 2008].

Wysoki odsetek osób podzielających pogląd, że w naturze Romów leży popełnianie przestępstw (tabela 7) jest dowodem na to, jak mocno zakorzeniony jest w naszej kulturze negatywny stereotyp Roma, który przesłania racjonalną, indywidualną ocenę członków tej mniejszości, nawet wówczas, gdy weryfikacja tego poglądu może być w wielu przypadkach oparta na własnych doświadczeniach.

**Tabela 8. Źródło opinii o Romach badanych respondentów [%]**

| Pana/Pani opinia na temat Romów wynika:             | Kobiety | Mężczyźni | Razem |
|---|---------|-----------|-------|
| Z własnych doświadczeń                              | 58,6    | 59,5      | 59    |
| Z opinii przekazywanych przez Pana/Pani rodzinę     | 12,1    | 11,9      | 12    |
| Z opinii przekazywanych przez znajomych             | 31,0    | 59,5      | 43    |
| Z informacji płynących ze środków masowego przekazu | 31,0    | 30,9      | 31    |
| Z innych źródeł                                     | 3,4     | 4,8       | 4     |

Źródło: badania własne.

Należy przypomnieć, że 59% respondentów ma osobiste doświadczenia z Romami (tabela 8). Uzyskane wyniki pokazują, że kontakty z tą grupą etniczną nie niwelują negatywnych stereotypów funkcjonujących na jej temat.



## Dystans

Pomiar dystansu społecznego jest, obok analizy treści deskryptywnych i ewaluatywnych, klasyczną, powszechnie stosowaną metodą wykorzystywaną do badania stereotypów narodowych [Błuszkowski 2003:81]. W celu zbadania dystansu społecznego studentów względem Romów posłużono się skalą Bogardusa, która pozwala określić skłonność ludzi do nawiązywania określonych kontaktów z przedstawicielami innych narodowości - od kontaktów zażyłych, przez obojętność aż po brak kontaktu i wrogość [Błuszkowski 2003].

Respondenci mieli tylko do wyboru odpowiedzi „tak” lub „nie”, które odpowiednio wyrażały zgodę lub jej brak na wchodzenia w określone relacje z osobą narodowości romskiej.

Wyniki prezentują się następująco: aż połowa badanych (52%) nie zgodziłaby się, aby Rom zamieszkał w ich miejscowości; 67% ankietowanych odpowiedziało przecząco na pytanie dotyczące zgody na dzielenie miejsca pracy z Romem; zdecydowana większość (84%) nie życzyłaby sobie, aby członek romskiej mniejszości został ich sąsiadem. Wszyscy ankietowani nie wyobrażają sobie sytuacji, w której mieliby prowadzić wspólnie biznes. Natomiast na pytanie o zgodę, aby Rom został ich przyjacielem odpowiedziało przecząco 85% respondentów. Na pytania dotyczące zgody na wspólne zamieszkanie oraz na wejście w pokrewieństwo z Romem przez ślub własny lub dziecka, wszyscy studenci uczestniczący w ankiecie odpowiedzieli negatywnie (100%). Otrzymane odpowiedzi pokazują duży dystans respondentów wobec Romów. Dla większości badanych problemem jest nawet fakt zamieszkania Roma w ich miejscowości. Natomiast nawiązywanie więzi rodzinnych i wspólne prowadzenie biznesu dla 100% badanych jest niedopuszczalne.

Zestawiając odpowiedzi kobiet i mężczyzn zauważymy, że kobiety są bardziej skłonne zaakceptować Roma: jako mieszkańca, kolegę z pracy i sąsiada. Wyjątek stanowi zgoda na zawarcie przyjaźni. W tym przypadku więcej ankietowanych mężczyzn (16,7%) zgodziłoby się zaprzyjaźnić z Romem (tabela 9).

Tabela 9. Płeć a dystans wobec Romów [%]

| Gdyby to zależało tylko od Pana/Pani, czy zgodzi(a)by się Pan/Pani, aby Rom: | Tak   |         |           | Nie   |         |           |
|--|-------|---------|-----------|-------|---------|-----------|
|  | Razem | Kobiety | Mężczyźni | Razem | Kobiety | Mężczyźni |
| Zamieszkał tej samej miejscowości  | 48    | 50      | 45,2      | 52    | 50      | 54,8      |
| Został kolegą z pracy  | 33    | 34,5    | 30,9      | 67    | 65,5    | 69,1      |
| Został sąsiadem  | 16    | 18,9    | 11,9      | 84    | 81,1    | 88,1      |
| Prowadził wspólny biznes   | 0     | 0       | 0         | 100   | 100     | 100       |
| Został przyjacielem  | 15    | 13,8    | 16,7      | 15    | 86,2    | 83,3      |
| Został współlokatorem  | 0     | 0       | 0         | 100   | 100     | 100       |
| Został/a mężem, żoną   | 0     | 0       | 0         | 100   | 100     | 100       |
| Poślubił Pana/Pani dziecko   | 0     | 0       | 0         | 100   | 100     | 100       |

Źródło: badania własne.

W ostatnich trzech pytaniach, obejmujących bardziej osobiste i bezpośrednie relacje, respondenci są zgodni – nie akceptują takich sytuacji. Potwierdza to przyjętą hipotezę o nadal istniejących dystansach, także wśród osób mających kontakty z Romami.

### Akceptacja czy wykluczenie aktywności obywatelskiej Romów

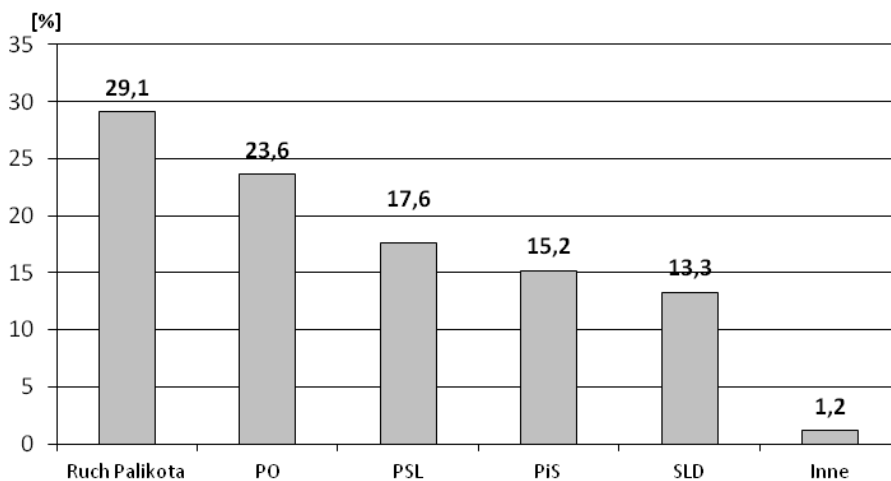
„...członek mniejszości narodowej czy etnicznej, kultywując swą tożsamość, zarazem jest pełnoprawnym obywatelem państwa i kultury dominującej”  
[Mach, 1998:8]

Pytanie, jakie postawiono w drugim etapie badań 179 studentom WSB-NLU w Nowym Sączu wiązało się z chęcią rozpoznania, jaka jest akcep-

tacja przez studentów aktywności Romów w sferze politycznej i obywatelskiej, a konkretnie pytanie o ich uczestnictwo w wyborach. Romowie, jako obywatele Polski mają pełne prawa wyborcze, ale też obywatelski obowiązek uczestnictwa w poszczególnych typach wyborów – parlamentarnych, prezydenckich i samorządowych. Nie dotarliśmy do danych, które informowałyby o uczestnictwie wyborczym Romów. W związku z tym zapytano uczestników ankiety, jaki procent Romów, ich zdaniem, bierze udział w wyborach parlamentarnych i na którą partię głosowali Romowie w ostatnich wyborach.

Część respondentów (24 osoby – 13,5%) uznała, że Romowie w ogóle nie uczestniczą w wyborach, część oceniła (122 osoby – 68,5%), że uczestniczy od 1 – 10% Romów, przy czym najczęściej uznawano, że głosuje ich tylko 5% (36 osób- 20%). Średnia wskazywanej frekwencji wyborczej Romów dla badanej próby wyniosła 8,93%. Na pytanie, na kogo najczęściej głosowali Romowie w ostatnich wyborach parlamentarnych, studenci przede wszystkim wymienili Ruch Palikota (29,1%) a następnie PO (23,6%). Na pozostałe partie, które wybierali Romowie, wskazywało nieco mniej respondentów (PSL – 17,6%, PIS- 15,2%, SLD – 13,3% i inne – 1,2%), (wykres 1).

**Wykres 1. Opinie na temat poparcia dla partii politycznych udzielonego w wyborach do Sejmu i Senatu przez polskich Romów [%]**

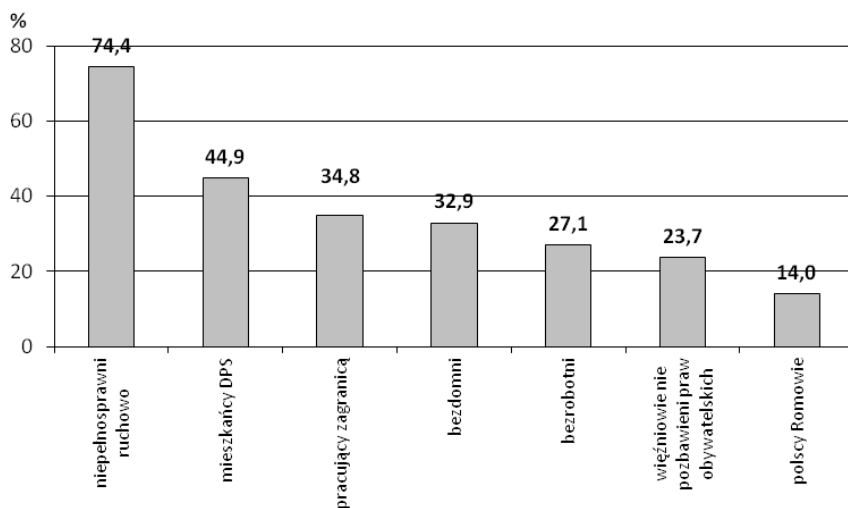


Źródło: badania własne.

Prawdopodobnie inaczej wygląda faktyczny rozkład poparcia biorących w wyborach Romów. Pewnym wskaźnikiem dużego dystansu może być przypisywanie innym poglądów odmiennych od swoich, co dodatkowo podkreśla różnice wobec nich. W badaniu tylko 16 osób spośród 109, które brały udział w wyborach i w badaniu podały, na jaką partię zagłosowało w 2011 roku, wskazały tę samą partię, na którą mieliby, ich zdaniem, głosować Romowie. Natomiast zdecydowana większość, aż 85,3%, wskazywało na inną partię.

Uznanie braku uczestnictwa i niskiej frekwencji wyborczej Romów można łączyć z zarówno z własnymi obserwacjami respondentów, ale też z odpowiedzią na kolejne pytanie, czy należy pomóc Romom, aby zwiększyć ich udział w wyborach. Pozytywnie odpowiedziało jedynie 29 osób (14,0%), (wykres 2). I okazało się, że spośród innych kategorii wyborców, którym należy pomóc, aby mogli brać udział w wyborach, był to najniższy odsetek pozytywnych odpowiedzi.

Wykres 2. Opinie na temat tego, komu należy udzielać pomocy w uczestnictwie w wyborach [%]



Źródło: badania własne.

Natomiast te osoby, które uznały, że Romom należy pomóc w aktywizacji wyborczej wymieniały: motywować, zachęcać, budować świadomość, pomagać jakkolwiek, aby skutecznie.

Ogólnie jednak należy stwierdzić, że uzyskane odpowiedzi pośrednio sygnalizują brak akceptacji dla wyborczej aktywności Romów. W badaniach znalazło się też pytanie sformułowane bezpośrednio – czy ktoś z wymienionych osób (m.in. niepełnosprawni, bezrobotni, bezdomni, mieszkańcy domów pomocy społecznej, więźniowie niepozbawieni praw obywatelskich, Polacy czasowo pracujący za granicą) powinien być wykluczony z uczestnictwa w wyborach. Spośród 50 respondentów (28%), którzy uznali, że ktoś z tych osób powinien być wykluczony, aż 3/4 (37, czyli 72%, a jednocześnie to oznacza 21% ogółu badanych) wymienia Romów. Wśród pozostałych nielicznie wymieniani są Polacy przebywający aktualnie stale za granicą oraz więźniowie niepozbawieni praw obywatelskich (odpowiednio przez 8 i 7 osób, łącznie – 8%). Natomiast bezrobotni i bezdomni (po 2 osoby) oraz niewidomi i osoby czasowo pracujące za granicą (po 1 osobie) są też wymienieni wśród tych, którzy nie powinni brać udział w wyborach. Dopiero na tym tle widoczny jest wysoki poziom braku akceptacji uczestnictwa wyborczego Romów, a nawet więcej, jak można domniemywać, chęć ich wykluczenia z aktywności obywatelskiej, do której mają prawo. Jeden z respondentów, który neguje udział w wyborach polskich Romów, swoją opinię wyjaśnia w pewnym sensie podważeniem ich uprawnień, pisze bowiem: [polscy Romowie – dop. M. B., M. P.] „to tacy są? Romowie, to Romowie, a nie Polacy”.

Dane, które uzupełniają wyniki naszych badań pochodzą z badań CBOS-u z 1994 roku. Wówczas pytano 1254 respondentów o znaczenie dla nich narodowości kandydata na premiera. Wymienionych zostało 9 mniejszości narodowych mieszkających w Polsce, które podano respondentom do wyboru. Blisko połowa respondentów odpowiedziała negatywnie, nie zgadzając się, by premierem została osoba obcego pochodzenia, mimo posiadania polskiego obywatelstwa. Najczęściej jednak zanegowano osobę pochodzenia romskiego (55%), najrzadziej białoruskiego (46%)<sup>3</sup>.

### Zamiast zakończenia

Marian Golka opisując różne postawy wobec innych/obcych zwraca uwagę, że „nie zostały tu podjęte kwestie dotyczące „drugiej strony księży-

<sup>3</sup> Wymieniono osoby pochodzenia: białoruskiego, cygańskiego, czeskiego, litewskiego, niemieckiego, rosyjskiego, słowackiego, ukraińskiego, żydowskiego [*Stosunek Polaków do przedstawicieli...* 1994: 11].

ca” – czyli postaw innych/obcych wobec tego tła społeczno-kulturowego, w którym za takich uchodzą. W tym względzie prawdopodobnie również jest wiele strategii usytuowanych na kontinuum od jawnego demonstrowania swej inności/obcości (a nieraz i prowokowania nią) do wtopienia się czy chwilowego jej maskowania” [Golka, 2010:183]. Jak się wydaje i jak stwierdzają znawcy problemu, „wtopienie się Romów” wydaje się bardzo odległe w czasie, a dość wyraźne jest demonstrowanie przez nich swojej inności. Skutkiem czy przyczyną są stale funkcjonujące stereotypy i manifestowane niechęci wobec Romów, ale też uświadamiane przez nich poczucie odrzucenia i chęć wycofania. Czy źródło tkwi w zachowaniach części Romów niejednokrotnie utrwalających istniejące opinie (żebractwo, niepodejmowanie pracy), a nieakceptowanych przez społeczną widownię? Można zastanawiać się, jaka jest geneza utrzymujących się stereotypów z jednej strony i braku „wtopienia się” ich w kulturową przestrzeń codziennego życia? Czy jednak to wtopienie się nie pozbawiłoby nas wielokulturowej specyfiki społecznego życia, a ich poczucia wolności i odebrałoby tożsamość? „Tożsamość jest [...] rezultatem klasyfikacji świata społecznego, porządkiem zaprowadzonym w symbolicznym świecie wokół nas, jest własnym obrazem jednostki, zintegrowanym systemem elementów, które reprezentują jej zasadnicze cechy i odróżniają ją od innych jednostek, a także określają ich wzajemne relacje” [Mach, 1998:36]. Co jednak uczynić, aby poprawić te relacje i choćby zminimalizować istniejące dystanse i zaakceptować Romów także w sferze publicznej? Ale, czy można podjąć próbę odpowiedzi na te pytania nie uwzględniając „drugiej strony księżyca”? Niezbędne są więc badania prowadzone wśród Romów.

## Bibliografia

- Bartosz A. (2004), *Nie bój się Cygana – Na dara Romester*, Sejny
- Błuszkowski J. (2003), *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*, Warszawa
- Ficowski J. (1989), *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Warszawa
- Gerlich M.G. (1996), *Stereotyp Cygana w Polsce* [w:] A. Makowska-Cieleń (red.), *Sytuacja społeczno-prawna Romów w Środkowo-Wschodniej Europie*, Gorzów Wielkopolski
- Giza-Poleszczuk A., Poleszczuk J. (1992), *Cyganie i Polacy w Mławie. Konflikt etniczny czy społeczny?* Warszawa
- Golka M. (2010), *Imiona wielokulturowości*, Warszawa
- Mach Z. (1998), *Niechciane miasta. Migracja i tożsamość społeczna*, Kraków

- Mirga A., I. Mróz I. (1994), *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa,
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań. Raport z wyników 2011 (2012), Warszawa
- Nawrocki J. (1990), *Polskie obrazy obcych parapozytywne komponenty stereotypów Araba, Chińczyka, Murzyna i Żyda*, [w:] E. Nowicka (red.), *Swoi i obcy*, Warszawa
- Nelson T. (2003), *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk
- Postawy wobec Romów w Polsce, Czechach, na Węgrzech i Słowacji* (2008), Warszawa
- Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce (2003), Warszawa
- Stosunek do innych narodów* (2005), Warszawa
- Stosunek do mniejszości narodowych* (1999), Warszawa
- Stosunek Polaków do innych narodów* (2013), Warszawa
- Stosunek Polaków do przedstawicieli mniejszości narodowych mieszkających w Polsce* (1994), Warszawa
- Stosunek Polaków do uchodźców. Omnibus* (2001), Warszawa
- Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych* (2005), Warszawa
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Dz. U. 2005, nr 17, poz. 141



**SUMMARY****The specificity of the opinion of the Romani - dialogue or distances**

The relationship to Romani people is characterised by deeply rooted negative stereotypes and significant distance between them and the Polish people. Comparative research on representative groups of Polish, Czech, Slovak and Hungarian people showed that Poles declare relatively better attitude towards the Romani than other nations. The article presents the results of research conducted in 2013 among students of Higher School of Business National-Louis University in Nowy Sącz, Poland. The place was selected due to the fact that in Nowy Sącz and its vicinity there is a large number of people from the group that is considered to be the poorest among the Romani – Bergitka Roma. Although nearly 60% of the respondents have contacts with Romani people, their opinions reveal negative stereotypes, declared distance and the view that the Romani people should be excluded from political elections, which is held by 20% of the respondents.

**Keywords:**

Romani people, social distance, stereotypes, exclusion

### **III.**

## **METODOLOGICZNE KONTEKSTY BADAŃ I DZIAŁAŃ PEDAGOGICZNYCH W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI**



**DARIUSZ KUBINOWSKI**

E-MAIL: DKUBI@WP.PL

**POSTKOLONIALNO-AUTOCHTONICZNY  
PARADYGMAT BADAŃ SPOŁECZNYCH NAD  
WIELOKULTUROWOŚCIĄ W PERSPEKTYWIE  
PEDAGOGICZNEJ**

Wykształcenie się i ugruntowanie nowego paradygmatu badawczego dobitnie potwierdza, że współczesne nauki społeczne (w tym pedagogika) korzystając z – niezbywalnej moim zdaniem – zasady paradygmatyczności i wieloparadygmatyczności, a także przeczą postulatом czy nawet nietrafnym diagnozom o zaniechaniu myślenia i działania paradygmatycznego w społecznych badaniach empirycznych i studiach teoretycznych. Taki fakt jednoznacznie zaświadcza, że nie czas jeszcze żegnać paradygmaty w naukach społecznych, a w tym we współczesnej pedagogice. Utrzymanie zasady paradygmatyczności i wieloparadygmatyczności jako jednej z fundamentalnych w zapewnieniu minimum naukowości badań społecznych decyduje o ich rozwoju i zapewniać może nowe korzyści poznawcze z nich wynikające. Praktyczna realizacja zasady paradygmatyczności oznacza w tym przypadku stałe otwarcie na możliwość pojawienia się nowego paradygmatu, który w sposób swoisty, a czasami lepiej niż wszystkie dotychczasowe konstruować będzie warunki pogłębienia rozumienia badanej rzeczywistości społecznej. Wieloparadygmatyczność to z kolei warunek legitymizacji współistnienia i dialogu różnych paradygmatów, składających się na stale weryfikowaną i aktualizowaną mapę paradygmatyczną nauk społecznych i poszczególnych dyscyplin, przy czym pojawienie się i uznanie nowego paradygmatu zawsze prowadzi do rewizji paradygmatów wcześniej stosowanych oraz rekonfiguracji dotychczasowych map paradygmatycznych. Dynamika owych zmian nasila się w sytuacji wzmaganania się i komplikowania przemian badanej rzeczywistości społecznej [zob. szerzej: Kubinowski 2013: 43-44].

Niniejsze opracowanie jest poświęcone prezentacji założeń jednego z takich nowych paradygmatów, który zmienił zasadniczo dotychczasowe mapy paradygmatyczne nauk społecznych uprawianych w różnych krajach

poza Polską, który wykształcił się w rezultacie krytyk badań nad wielokulturowością w specyficznych kontekstach kultur autochtonicznych państw postkolonialnych, stąd jego nazwa „paradygmat postkolonialno-autochtoniczny”. Prezentacji tej towarzyszy jednak pytanie, czy ów paradygmat może być efektywnie poznawczo wykorzystany w badaniach społecznych nad wielokulturowością w Polsce, która przecież nie jest zaliczana do grupy byłych czy obecnych państw kolonialnych, a na dodatek należy do kategorii krajów względnie monokulturowych pod względem etnicznym. Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie jest osadzona w perspektywie pedagogicznej badań społecznych, którą rozumiem jako zespolenie trzech poziomów dociekania do poznawania, rozumienia i interpretacji badanej rzeczywistości, a mianowicie: jej opisu (dokumentacji, analizy, interpretacji), wartościowania humanistycznego oraz ujmowania owego opisu i wartościowania z punktu widzenia potencjalności człowieka [zob. szerzej: Kubinowski 2008: 49-53]. Tak rozumiana perspektywa pedagogiczna zasadniczo wyróżnia pedagogikę jako dyscyplinę naukową pośród innych nauk społecznych, a także określa możliwość swoistego – bo pedagogicznego – badania i studiowania różnych zjawisk społecznych, kulturowych, osobowych i innych.

\* \* \*

Marilyn Lichtman – amerykańska, feministyczna, jakościowa badaczka edukacji – tak tłumaczy wyraźnie zauważalny wzrost zainteresowania uprawianiem badań jakościowych w naukach społecznych, w tym pedagogicznych, począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX wieku na całym świecie:

(...) otwarcie pola badań edukacyjnych dla kobiet i osób o różnych kolorach skóry doprowadziło do alternatywnych uwrażliwień i alternatywnych głosów. Nigdy już później badania ilościowe (rozwinęte przez białych mężczyzn z Europy) nie pozostawały jedynym wyborem spośród metod badawczych; inne sposoby poznawania mogły uzyskiwać pełną legitymizację [Lichtman 2006: XII].

Odnosząc się wprost do tezy M. Lichtman, należy jednak zauważyć, że to również biali mężczyźni z Europy przyczynili się wydatnie do zmian paradygmatycznych w uprawianiu badań społecznych, jakie dokonały się na początku XX wieku w antropologii kulturowej i socjologii, o czym mogą

świadczyć chociażby przełomowe koncepcje metodologiczne Bronisława Malinowskiego i Floriana Znanieckiego. Zwiastowały one to wszystko, co „rozkwitło” w pełnej krasie na przełomie XX i XXI wieku w postaci kreatywności różnorodnych metodologii jakościowych w naukach społecznych na całym świecie.

Przytoczona wyżej konstatacja M. Lichtman wyraziście mogła zamaniestować się dopiero w świecie postkolonialnej Akademii w Stanach Zjednoczonych, w której do głosu dochodzili, a czasem wręcz dominowali badacze i badaczki pochodzący z różnych krajów pozaeuropejskich i pozapółnocnoamerykańskich, reprezentujący różne grupy etniczne, rasowe, mniejszościowe i inne. Osoby te przeważnie przyjeżdżały do USA i Europy na studia uniwersyteckie, korzystając ze stypendialnego wsparcia, wdrażając się w wiedzę i doświadczenie z zakresu wybranego obszaru nauki, a następnie uzyskując względną samodzielność naukową w tym świecie podejmowały próby przemycania do niego swoich idei, wywodzących się z ich rdzennych, autochtonicznych tradycji kulturowych. W sposób szczególny wpłynęły przede wszystkim na przeformułowanie dotychczasowych modeli uprawiania badań społecznych nad wielokulturowością współczesnego świata, choć nie tylko.

Jedną z takich czarnoskórych studentek uniwersytetów amerykańskich była Bagele Chilisa – dziś doktor nauk społecznych w zakresie edukacji, profesor Uniwersytetu Botswany. W 2012 roku opublikowała w Stanach Zjednoczonych monografię metodologiczną zatytułowaną *Indigenous research methodologies*, która stanowi – moim zdaniem – najpełniejszą i najbardziej kompetentną, jak dotąd, prezentację istoty, metodyki i egzemplifikacji kolonialno-autochtonicznego paradygmatu badań społecznych, stąd stanowi zasadniczą podstawę jego krótkiej charakterystyki w niniejszym opracowaniu.

Niezmiernie istotna jest w tym kontekście biografia badaczki. Bagele Chilisa urodziła się w małej wiosce Nshakashogwe w Botswanie, byłej brytyjskiej kolonii w południowej Afryce. Jej rodzice byli rolnikami i ciężko pracowali, aby móc opłacić jej szkolną edukację. Ojciec wdrażał ją – jak sama wspomina – w rozumienie dekolonizacji umysłu, choć nigdy tego tak nie nazywał. Uświadamiał jej jednocześnie sens i znaczenie tożsamości kulturowej w życiu każdego człowieka. W szkole średniej postanowiła przyjąć chrzest w Kościele rzymskokatolickim i wymagano od niej przyjęcia imienia chrześcijańskiego w języku angielskim. Jednak jej rodzice nie wyrazili na to zgody, gdyż zmiana imienia kogokolwiek z rodziny lub lokalnej społeczności przerywa natychmiast logiczny łańcuch powiązań krew-

niaczych i etnicznych, gdyż są one odzwierciedlone wprost w autochtonicznych imionach. Odebrała studia wyższe w Uniwersytecie Pittsburgha w Stanach Zjednoczonych, tu także uzyskała doktorat. Od przeszło 20 lat prowadzi badania nad opresjonowaniem i dyskryminacją ze względu na płeć, rasę, etniczność, niepełnosprawność, orientację seksualną czy klasę społeczną, stosując metodologię „uwrażliwioną kulturowo”. Realizuje projekty badawcze w południowej i wschodniej Afryce we współpracy z naukowcami z Wielkiej Brytanii i USA, próbując kreować nowe synergiczno-partycypacyjne rozwiązania metodologiczne, włączające wiedzę i kulturę ludu, z którego się wywodzi. Oto, jak opisała źródła tych rozwiązań:

W trakcie mojej badawczej podróży zauważyłam, że operowałam dwoma systemami wiedzy, jednym rezonującym z moimi badanymi i drugim – akademickim, wywodzącym się z dyscyplin naukowych Zachodu. Przetrawanie nieakademickiego systemu wiedzy badanych zainspirowało mnie do napisania tej książki [Chilisa 2012: XX].

\* \* \*

Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych – w ujęciu B. Chilisy – stanowi synergię i transgresję trzech innych, wcześniejszych paradygmatów stosowanych w naukach społecznych: teorii krytycznej, konstruktywistycznego i partycypacyjnego.

Autorka odwołuje się przy tym do znanej typologii paradygmatów badawczych w naukach społecznych w ujęciu Yvonne S. Lincoln i Egon G. Guba – jakościowych badaczy edukacji. Wyróżnili oni bowiem następujące zasadnicze paradygmaty: pozytywistyczny, postpozytywistyczny, teorii krytycznej (i pokrewne), konstruktywistyczny, partycypacyjny, szczególnie charakteryzując ich aksjomaty w odniesieniu do przyjętych wymiarów – ontologicznego, epistemologicznego, metodologicznego, aksjologicznego i innych [Lincoln, Guba 200: 168-173].

W paradygmacie postkolonialno-autochtonicznym jest mocno eksploatowany potencjał metodologiczny teorii krytycznej, w szczególności skupiony na demaskowaniu i krytyce wszelkich przejawów kolonizacji umysłu oraz pedagogicznym wdrażaniu w życie społeczne opresjonowanych myślenia i działania dekolonizacyjnego. Chilisa nie tylko uzasadniła błędność i szkodliwość stosowania podejść badawczych rodem z kolonializmu



w odniesieniu do społeczności autochtonicznych w byłych koloniach, ale na przykładzie problemu rozprzestrzeniania się HIV/AIDS w Afryce wykazała w swojej książce nieadekwatność badania ankietowego typowego dla paradygmatu pozytywistycznego stosowanego przez badaczy zachodnich, co prowadzi do jego empirycznego niezrozumienia i w rezultacie niemożności praktycznego rozwiązania. Jednocześnie przez badania własne udowodniła niezbędność posłużenia się w tym przypadku bezpośrednimi odwołaniami do autochtonicznego systemu wiedzy w projektowaniu i realizowaniu badań terenowych.

Włączenie do opisywanego tu paradygmatu założeń konstruktywizmu społecznego oznacza przede wszystkim uwzględnienie autochtonicznego punktu widzenia w badaniu kultury i życia danej społeczności, bez którego nie można osiągnąć stanu pogłębionego rozumienia. Jednak w przypadku społecznych badań nad wielokulturowością niezbędne jest ponadto uwzględnienie innych, różnych perspektyw rozumienia tej samej rzeczywistości – zarówno przez Swoich, jak i Obcych/Innych kulturowo. (Re)konstruowane w ten sposób jej obrazy i przypisywane im znaczenia składają się na komplementarne poznanie danego problemu z uwzględnieniem różnych punktów widzenia.

I wreszcie, paradygmat partycypacyjny został w nowym paradygmacie wielorako wykorzystany zarówno w relacjach między autochtonicznym badaczem a jego badanymi z rodzimej społeczności, traktowanymi często jako współbadacze, jak i w relacjach między różnymi badaczami współpracującymi w ramach zgranego zespołu, głównie autochtonicznymi i pochodzącymi z innych grup etnicznych, kulturowych. Uczona w swojej praktyce naukowej starała się kreować zespoły badawcze złożone z przedstawicieli lokalnej społeczności afrykańskiej, siebie i jej podobnych badaczy autochtonicznych posiadających przygotowanie akademickie, oraz naukowców z innych krajów (często postkolonialnych), dla których badana kultura stanowi swoiste *novum*, gdyż różni się zasadniczo od ich własnej kultury. Warunkiem takiej współpracy badawczej jest jednak akceptacja przez wszystkich badaczy – zarówno autochtonicznych, jak i nie-autochtonicznych – potrzeby niwelowania niekorzystnych konsekwencji kolonializmu we wzajemnych relacjach i poszukiwania kompromisowych rozwiązań na przyszłość.

Z uwagi na fakt, że badania społeczne prowadzone w duchu tego paradygmatu opierają się w dużej mierze na autochtonicznym systemie wiedzy, trudno sobie wyobrazić efektywne, a przy tym idiomatyczne stosowanie standaryzowanych formularzy na masową skalę i prowadzenie skompli-

kowanych, korelacyjnych analiz statystycznych. Taki sposób docierania do wiedzy jest bowiem obcy kulturowo lokalnym społecznościom. Nie oznacza to, że w tych badaniach nie są wykorzystywane dane statystyczne. Dominującymi metodami badawczymi w paradygmacie postkolonialno-autochtonicznym są różnorodne, adekwatne, często bezpośrednio kreowane odmiany i techniki badań jakościowych.

Paradygmat postkolonialno-autochtoniczny zakłada także (jak to ma miejsce w paradygmacie teorii krytycznej) synergię poznawania i zmieniania rzeczywistości społecznej. Zatem, badanie jest jednocześnie impulsem do pozytywnej zmiany, rozumianej jako wzmocnienie podmiotowości i tożsamości społeczności autochtonicznej w kontekście nowego ładu postkolonialnego, ale z uwzględnieniem aktualnej, globalnej sytuacji kulturowej oraz nieuchronnych przemian cywilizacyjnych. Jest to zatem poszukiwanie mądrego kompromisu między kontynuowaniem a zrewidowaniem własnych tradycji kulturowych przez autochtonów, w tym odejściem od ich barbarzyńskich, sprzecznych z powszechnymi prawami człowieka, elementów, i tym samym adaptowanie niektórych wzorów życia społecznego krajów Zachodu z zachowaniem własnej odrębności i tożsamości. Otwartość na inne kultury, w tym na imigrantów z terenów byłych kolonii, nie może być jednocześnie nieograniczonym prawem i bezwzględną zasadą, gdyż może doprowadzić, jeśli będzie nadużywane, do niekorzystnych konsekwencji demograficznych, społecznych i kulturowych w krajach postkolonialnych. W paradygmacie postkolonialno-autochtonicznym, w szczególności na etapie interpretowania zidentyfikowanych i opisanych problemów społecznych, badacze/działacze starają się rozumieć te zależności i poszukiwać nowoczesnych rozwiązań kompromisowych.

Mimo że opisywany tu paradygmat wykształcił się i ugruntował w badaniach społecznych w kontekstach postkolonialnych w sensie kulturowym, etnicznym, to jego twórcy i realizatorzy dostrzegają potencjał efektywnego wykorzystania jego założeń w rozpoznawaniu problemów wykraczających poza ten obszar, ale odnoszących się do analogicznych relacji międzyludzkich opartych na dominacji i opresjonowaniu, a także nowych formach kolonizowania umysłów ludzkich na gruncie polityki, gospodarki, edukacji, komunikacji społecznej, religii, rodziny, mediów masowych, nauki, sztuki.

Wróćmy teraz do pytania sformułowanego w części wstępnej, a dotyczącego potencjalnej użyteczności postkolonialno-autochtonicznego paradygmatu badań społecznych nad wielokulturowością w Polsce. Wydaje mi się, że w jego prymarnym wariacie, opisanym szczegółowo przez B. Chilę trudno byłoby znaleźć taki fragment rzeczywistości społecznej, który

dałoby się wpisać w ten model poznawczy, chociażby ze względu na fakt, że Polska jako państwo nie posiadała i nie posiada kolonii w sensie terytorialnym. Jednak w jego wariacie odpowiednio zmodyfikowanym, a dającym się zastosować w badaniu różnych sytuacji wielokulturowości, już takie zastosowania można byłoby próbować przekonująco uzasadniać. Nie znam projektu badawczego zrealizowanego w Polsce i w odniesieniu do problemów wielokulturowości w naszym kraju, w którym zastosowany został paradygmat postkolonialno-autochtoniczny. Spróbuję jednak rozważyć jego potencjał na przykładzie zakończonych pomyślnie badań z moim udziałem, mimo że wykorzystano w nich tylko jego niektóre elementy w ramach podejścia interpretatywnego.

We wrześniu 2013 roku został pomyślnie zakończony przewód doktorski Karoliny Sobot, która pod moim kierunkiem i w ramach grantu promotorskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przygotowała rozprawę opartą na zaawansowanym projekcie badawczym zatytułowanym *Kulturowe uwarunkowania postaw Romów wobec obowiązku szkolnego* [Sobot 2013]. Nie będę w tym miejscu referował ani koncepcji tych badań, ani ich rezultatów i wniosków praktycznych z nich wynikających, gdyż zostało to przedstawione szczegółowo przez autorkę i stanowi jej wkład w rozwój wiedzy w tym zakresie. Chciałbym jedynie wykorzystać ten materiał i doświadczenia wynikające z zakończonej już współpracy, aby zrekonstruować zmiany w moim myśleniu na temat Romów, ich kultury i edukacji w Polsce przez pryzmat założeń paradygmatu postkolonialno-autochtonicznego, chcąc w ten sposób przyczynić się do zachęcenia ewentualnych badaczy tej problematyki do rozważenia możliwości jego wykorzystania w przyszłych projektach badawczych z tego lub analogicznego zakresu. Wskażę tu tylko niektóre z wyłaniających się w trakcie badań pytań, wątpliwości, hipotez, prób konstruktywnych odpowiedzi.

Czy Polska jest krajem kolonialnym? W sensie terytorialnym – nie, ale w sensie mentalnym – może nim być w odniesieniu do kultury i edukacji mniejszości etnicznych zamieszkujących na jej obszarze. Czy Romowie w Polsce to autochtoni? W sensie ich proveniencji etnicznej i rasowej – nie, ale gdy będziemy mieli na myśli klan Polskiej Romy, to uprawnione będzie przyjęcie takiej perspektywy traktowania jednej z mniejszości od dawna żyjącej na ziemiach polskich. Traktowanie Romów jako imigrantów albo jako autochtonów to dwie różne perspektywy rozumienia ich sytuacji kulturowej i edukacyjnej w Polsce.

Czy idea obowiązku szkolnego zawsze oznacza kulturowe dobro? Traktowanie obowiązkowej edukacji dzieci i młodzieży jako istotnej warto-

ści cywilizacyjnej jest cechą państw należących do kręgu kultur europejskich i krajów postkolonialnych, stąd narzucanie jej wszystkim kulturom bez wyjątku jest przejawem barbarzyńskiego kolonizowania umysłów, szczególnie gdy dokonywana jest za pośrednictwem kultury i języka obcego. W tradycyjnej kulturze Romów edukacja szkolna nie była istotną wartością, szczególnie gdy egzekwowana jest w trybie bezwzględnie obowiązującym. W polskich szkołach Romowie realizują obowiązek szkolny za pośrednictwem kultury i języka polskiego a nie romskiego, czyli własnego. Jest to klasyczny przejaw kolonializmu kulturowego, tym bardziej, że jednocześnie nie prowadzi się lekcji z uwzględnieniem choćby elementów ich rdzennej kultury.

Czy tradycje kultury romskiej mają być przekazywane następnym pokoleniom i bezwzględnie szanowane przez społeczeństwo większościowe? Tradycje kulturowe określają tożsamość osobową i społeczną w decydującym stopniu, są więc traktowane jako wartość. Można o nich tylko pamiętać, a można je przekazywać i niezmiennie, bezrefleksyjnie praktykować. W przypadku kultury Romów pojawia się jednak istotny problem związany z tymi elementami ich tradycji, które wchodzą w kolizję z obowiązującym prawem w danym kraju oraz powszechnymi prawami człowieka. Przykładem może być kultywowany do dziś w społecznościach romskich mieszkających w Polsce zwyczaj zawierania małżeństwa przez porwanie. Uwzględniając założenia paradygmatu postkolonialno-autochtonicznego, interpretacja takiego zachowania może być tylko jedna. Współcześnie w Polsce jako kraju szanującym standardy demokratyczne i humanistyczne Romowie mogą kontynuować tylko te komponenty swojej dawnej tradycji, które nie są sprzeczne z obowiązującym w tym kraju prawem. Takie postawienie sprawy, oznacza rezygnację Romów z części swojej – niechlubnej – tradycji, a to prowadzi niechybnie do zmian tożsamościowych. Nie niszczy jednak – jak to interpretują niektórzy z ich reprezentantów – całej kultury. Podobnie jest z edukacją. Część społeczności romskiej, szczególnie ta żyjąca dziś w związkach mieszanych (np. polsko-romskich), opowiada się za rewizją tradycyjnej hierarchii wartości, z dowartościowaniem edukacji jako warunku lepszej przyszłości, ale wraz z jej odpowiednim dostosowaniem do sytuacji kulturowej Romów i przede wszystkim wraz z odstąpieniem od wyciągania konsekwencji prawnych w stosunku do rodziców i opiekunów w przypadku zaniedbywania realizacji obowiązku szkolnego. Powiązanie obowiązku szkolnego z dotkliwymi sankcjami prawnymi jest niezrozumiałe nie tylko w kulturze romskiej.

Czy jedyną drogą do emancypacji Romów jest edukacja? Takie stanowisko, prezentowane także przez niektórych przedstawicieli akademickiej pedagogiki/edukacji międzykulturowej w naszym kraju, jest przecież poglądem iście kolonialnym, szczególnie w sytuacji, gdy jest to edukacja *pol-ska* dzieci *romskich*. Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem w duchu analizowanego tu paradygmatu może okazać się poszerzenie palety alternatyw realizowania obowiązku szkolnego przez Romów i indywidualnego dostosowania go do możliwości i potrzeb konkretnej rodziny i danego ucznia. Obecność uczniów romskich w polskiej szkole podstawowej może i powinna być bardziej efektywnie wykorzystywana także w edukacji uczniów polskich i innych, o ile do niej uczęszczają. Rom w polskiej szkole jako kłopot czy jako dar – oto dwie różne perspektywy ustosunkowania się do tej samej rzeczywistości. Dzielenie się wartościami własnej kultury, o ile mają charakter konstruktywny, jest istotnym momentem sytuacji wychowawczych przygotowujących do (współ)życia w społeczeństwach wielokulturowych.

Jak docierać do pogłębionego rozumienia aktualnej sytuacji Romów w Polsce? To bariera trudna do pokonania przez badaczy nieautochtonicznych. W przypadku omawianego tu doktoratu efektywnym rozwiązaniem okazało się nawiązanie współpracy badawczej z miejscowym asystentem edukacji romskiej, który pełniąc rolę odzwiernego, przyczynił się do pokonywania przez polską badaczkę kolejnych przeszkód w dochodzeniu do wiedzy i rozwiązywaniu postawionych i identyfikowanych emergentnie problemów społecznych powiązanych z realizacją obowiązkowej edukacji przez Romów. Asystent – zgodnie z założeniami paradygmatu partycypacyjnego – stał się w pewnym sensie współbadaczem, choć i jego perspektywa rozumienia badanej rzeczywistości była swoista. Jednak dopiero złożenie tych różnych punktów widzenia pozwalało na poszukiwanie możliwości odzwierciedlenia i interpretacji złożonego, niejednoznacznego obrazu kulturowych czynników warunkujących szkolną edukację Romów w naszym kraju, na przykładzie jednej z lokalnych społeczności.

Jerzy Nikitorowicz, odwołując się do przykładów z historii i współczesności wielokulturowej Europy, przestrzega jednocześnie przed skrajnością dbania wyłącznie o przywileje mniejszości i w konsekwencji narażania się na zwiększenie kosztów społecznych ponoszonych przez większość:

„Wykreowana w krajach Europy Zachodniej idea relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej w efekcie prowadziła ku wykluczaniu tożsamościowemu i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego. Stało się tak za sprawą poszerzenia zakresu praw dla imigran-

tów na prawa grupowe, ale nie zrobiono nic, aby te grupy mogły utożsamiać się z państwem. Sprowadzano od lat 60. i 70. XX wieku ludność z krajów, które wcześniej były koloniami, nie obejmując ich żadnymi programami adaptacyjnymi, nie określając praw i obowiązków innowierców, czy form kultywowania własnej religii i zasad funkcjonowania w nowych warunkach. Obok oficjalnej – niekonsekwentnie prowadzonej – polityki wyrosła nieoficjalna, żywołowa. Obok meczetów powstawały fundamentalistyczne grupy religijne. Nie rozwiązano tego problemu, wskazując, że to ich wewnętrzna sprawa. W efekcie „wyhodowano” wroga we własnym kraju, który wyraźnie ujawnił się, jak zaczęto likwidować zakłady pracy, a bezrobotnych pozostawiono opiece społecznej. Błędy w polityce społecznej, odgradzanie się od Innych kulturowo, traktowanie ich jako ludzi drugiej kategorii, zaniedbania w oświacie spowodowały wykorzystywanie opiekuńczego charakteru państwa i wzrost roszczeń wobec władz i społeczeństwa” [Nikitorowicz 2014: 13-14].

Takie stanowisko badacza, teoretyka i kreatora edukacji międzykulturowej w Polsce ściśle koresponduje z założeniami postkolonialno-autochtonicznego paradygmatu badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej. Łączy je podmiotowość każdego człowieka i każdej kultury, tolerancja i szacunek wobec niej okazywane przez Innych, eksponowanie tożsamości kulturowej, różnorodności i dialogu. Jednak okazuje się, że te piękne idee humanistyczne w rzeczywistym świecie płynnej wielokulturowości w zderzeniu z problemami społecznymi mogą być nadużywane przez ludzi, którym udzielono wsparcia. Wielokulturowość może stać się zatem pielęgnowaną wartością, o ile okaże się w konsekwencji jednością w różnorodności. Wielokulturowość może jednak okazać się także znienawidzonym tygłem, o ile mniejszości zdołają wymknąć się z ram ładu prawnego, społecznego i cywilizacyjnego. Niezbędne jest zatem dziś poszukiwanie nowych koncepcji politycznych i rozwiązań praktycznych trudnych sytuacji wielokulturowości metodami pokojowymi, dialogowymi, demokratycznymi, humanistycznymi. Jedną z takich dróg wskazuje zaangażowany paradygmat postkolonialno-autochtoniczny.

## Bibliografia

- Chilisa B. (2012), *Indigenous research methodologies*, Los Angeles – London – New Delhi  
Kubinowski D. (2008), *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków

- Kubinowski D. (2013), *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin
- Lichtman M. (2006), *Qualitative research in education: a user's guide*, Thousand Oaks – London – New Delhi
- Lincoln Y. S., Guba E. G. (2000), *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*, [w:] Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.), *Handbook of qualitative research (second edition)*, Thousand Oaks – London – New Delhi
- Nikitorowicz J. (2014), *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” t. IX, nr 1
- Sobot K. (2013), *Kulturowe uwarunkowania postaw Romów wobec obowiązku szkolnego*, Lublin, niepublikowana rozprawa doktorska



**SUMMARY****Postcolonial indigenous paradigm of social research  
on multiculturalism in pedagogical perspective**

The author shortly presents a new paradigm of social research on multiculturalism as called the postcolonial indigenous paradigm. He bases in this presentation on the book by Bagele Chilisa, professor at the University of Botswana who is researcher represented this paradigm and author of methodological monograph under the title *Indigenous research methodologies* (2012). Postcolonial indigenous paradigm is synergy and transgression of three known paradigms in social sciences as means: critical theory, constructive, and participative ones. The author asks for possibility of using postcolonial indigenous paradigm in social research on multiculturalism in Poland. His answer to this question is an exemplification of research project concerning problems of the Roma education in Polish schools. He proposes looking for new political concepts and practical solutions of problems of multiculturalism with regards to ideas of postcolonial indigenous paradigm.

**Keywords:**

postcolonialism, paradigms in social sciences, Roma people

**DOROTA MISIEJUK**

E-MAIL: DMISIEJU@UWB.EDU.PL

## **STRATEGIA TRANSKULTUROWOŚCI W EDUKACJI. PERSPEKTYWA ARTEFAKTU KULTUROWEGO**

Przygotowanie młodego pokolenia do rozumienia współczesności i tworzenia przyszłości, w obliczu wielokulturowości, wymaga nowego jakościowo spojrzenia na relację: człowiek – kultura. Artykuł podejmuje problematykę strategii edukacyjnych edukacji międzykulturowej przez nakreślenie celów edukacyjnych wynikających z efektu pluralizmu kulturowego.

### **Relacja człowiek – kultura**

Relacja człowiek – kultura, w uwarunkowaniach współczesnych społeczeństw pluralistycznych kulturowo, staje się jednym z tych dyskursów, który pozwala uchwycić i analizować społeczne problemy. Jest to też wyzwanie dla programów, projektów edukacyjnych, które zakładają, że kultura jest treścią, a nie tylko kontekstem, przekazu edukacyjnego.

Kultura bywa definiowana jako wtórne środowisko życia człowieka. Osadza to rozważania o bytowaniu człowieka w świecie w filozoficznej koncepcji dualizmu.

W tym ujęciu człowiek przestaje odnosić się do jednego porządku bytowego, ale jest ukazywany jako istota mająca dwa odmienne uwarunkowania. Następuje więc odejście od ujmowania człowieka z punktu widzenia jednej zasady, a zostaje wprowadzona zasada różnicująca. Następuje wyraźne odseparowanie sfery przedmiotowej od podmiotowej. Człowiek jest traktowany jako istota przyporządkowana dwu wymiarom bycia. Zmienia to w zasadniczy sposób pojmowanie człowieka w kontekście jednostkowym, a także w odniesieniu do wymiaru społecznego. Dualizm pozwala bowiem na separowanie człowieka od natury, daje mu możliwość znalezienia poczucia bycia samodzielnym [Gołębski 2008: 15]

Powyższy cytat pozwala na postawienie tezy, że analogicznie do odseparowania człowieka od natury, skutkującego budową sztucznego świata, jednostka może osiągnąć autonomię wobec kultury. Oznacza to zmianę w ujmowaniu środowiska społecznego. Jednostka może stać się autonomiczna w stosunku do środowiska społecznego swojego życia. Człowiek przestaje być tylko częścią całości, zwanej społecznością, ale jest w stanie się od niej dystansować, a następnie na nią wpływać.

Drugie założenie dotyczące relacji jednostka – kultura zawiera się w tezie, że człowiek jest jednocześnie produktem i twórcą kultury. Ta dialektyka, jako metoda opisu kultury, odnosi nas do pojęcia świadomości jednostki. Podmiotem kultury jest zbiorowość. Jest ona charakteryzowana przez znajdowanie się chwilowo lub na stałe we wspólnej przestrzeni osób tym samym wpływających na siebie. Powoduje to efekt w postaci społecznego procesu konstruowania społeczności która – w odniesieniu do wspomnianego wskaźnika świadomości – może być określona jako grupa kulturowa lub wspólnota. Strukturaliści w studiach nad kulturą posługują się pojęciem „izolacji świadomościowej” [zob. Stomma 1986]. Pojęcie to opisuje zjawisko: „postrzegania przez ludzi tylko tego, co chcą zobaczyć, przy równoczesnym ignorowaniu rzeczywistości należącej do tzw. orbis exterior – czyli świata zewnętrznego w stosunku do własnej grupy kulturowej i jej kultury” [Olszewska-Dyoniziak 1994: 127]. Należy jednak podkreślić, że zasada niepoznawania nie wyklucza zasady – umiejscawiania- rzeczywistości obcej w złożonym logicznym porządku świata. Standard społeczno-kulturowy grupy umiejscawia bowiem owe obce interpretacje w stosunku do własnego jako niewarte poznawania, niegodne czy nawet, w kategoriach logicznych danej grupy kulturowej, nielogiczne. Jednostka w tym układzie jest produktem kultury i elementem odwzorowującym kulturę w zadanej jej strukturze społecznej. Ten punkt widzenia został skrytykowany przez Claude’a Levi-Staussa, twórcę strukturalizmu antropologicznego, który utrzymuje, że struktury społeczne są „bytami niezależnymi od ludzkiej świadomości tych bytów (choć w istocie rządzą ludzka egzystencją.)”, [Levi-Strauss 1970: 80]. Autor zakwestionował tym samym założenie funkcjonalistów, iż działania jednostek nie są wyjątkowe w tym sensie, że stworzona struktura jest funkcjonalna dla każdej jednostki. Takie założenie akomoduje też przeświadczenie, że jednostka powinna akceptować strukturę. W teorii C. Levi-Staussa pojęcie struktury ma charakter systemu, a przejście do tego, co tłumaczy kulturowe zachowanie jednostki jest możliwe dopiero po odczytaniu modelu, w którym należy rozumieć to zachowanie.

Po pierwsze, struktura ma charakter systemu. Składa się z takich elementów, iż zmiana jednego z nich pociąga za sobą zmianę wszystkich pozostałych. Po drugie, każdy model należy do pewnej grupy transformacji, odpowiada modelowi z tej rodziny, także całość transformacji stanowi grupę modeli. Po trzecie, wskazane wyżej właściwości pozwalają przewidzieć zachowanie się modelu w przypadku zmiany jednego z jego elementów. Wreszcie model musi być zbudowany w ten sposób, by jego funkcjonowanie zdało sprawę ze wszystkich dostrzeżonych faktów [Levi-Strauss 1970].

Założenie owo rozwija w swojej koncepcji *communitas* Victor Turner, kiedy odnosząc się do świadomości jednostki i jej sprawczości, konstruuje model przekazu kultury. *Communitas*, w jego koncepcji, oznacza stan grupy kulturowej, charakterystyczny dla fazy przejścia (*redressive action*), podczas którego różnice w statusie oraz odpowiadające im role społeczne – a więc bezrefleksyjne działanie jednostek w strukturze społecznej – są zawieszane. Jest to stan odznaczający się silnym naładowaniem emocjonalnym [zob. Turner 2005: 96]. Idea *communitas* może być interpretowana na trzy sposoby:

- 1) egzystencjalne lub spontaniczne *communitas*, polegająca na natychmiastowej, spontanicznej konfrontacji ludzkich tożsamości, która sprawia, że ci, którzy jej doświadczają, postrzegają rodzaj ludzki jako homogeniczną, pozbawioną struktury i wolną wspólnotę;
- 2) normatywne *communitas*, w którym pod wpływem czasu, potrzeby mobilizowania i organizowania zasobów w celu utrzymania członków grupy przy życiu i w dobrobycie, a także konieczności sprawowania kontroli społecznej wśród członków w dążeniu do tych i innych celów zbiorowych, pierwotne, egzystencjalne *communitas* zostaje zorganizowane w trwały system społeczny;
- 3) ideologiczne *communitas*, które stanowi etykietę możliwą do przyklepienia najrozmaitszym utopijnym modelom lub zarysom społeczeństw, które zdaniem ich autorów tworzą optymalne warunki do zaistnienia egzystencjalnego *communitas*.

Warto bowiem podkreślić, że w koncepcji *communitas* podstawą jest nie-utylny proces doświadczenia braterstwa i wspólnoty, którego treść i formę próbuje się zachować przez elementy społecznej umowy, prawo oraz postulaty polityczne. Koncepcja ta ujmuje rzeczywistość społeczno-kulturową przez ludzkie działania w przestrzeni wzajemnych relacji. Jednostki, poprzez swoją aktywność społeczną, nadają temu procesowi nieustanną dynamikę. Pojawiają się niezamierzone efekty owych innowacyjnych działań jednostek i zostają one utrwalone jako ramowe dla następnych pokoleń.

Trzecie założenie w analizowaniu relacji człowiek – kultura, da się streścić tytułem książki L. Harrisona i S. Huntingtona *Kultura ma znaczenie*. Znaczenie kultury dla społecznego życia jednostek i grup wyraża się przede wszystkim w jej trzecim porządku [zob. Linton 2000]. Opierając się na definicji kultury Ralpa Lintona należy stwierdzić, że ów porządek to wartości, a raczej systemy wartościowania charakteryzujące poszczególne grupy kulturowe. Leżą one u podłoża postaw kulturowych poszczególnych jednostek. Wartościowanie, jako porządek kulturowy, jest także fundamentem mentalności zbiorowej. Trzeci porządek kultury nie może być komunikowany bezpośrednio. Wymaga zapośredniczenia. Elementy kultury jawnego porządku: materialnego i behawioralnego, oznaczone wartością kulturową, społecznie zaczynają funkcjonować jako symbole grup społecznych. System symboliczny grupy: artefakty kultury oraz ich kanoniczne interpretacje stają się dla jednostek odniesieniem dla ocen moralnych i definiowania zachowań etycznych jednostek. Fenomenologiczne podejście do analizy kultury pozwoli na uchwycenie podmiotowego charakteru kultury. Idzie tutaj o koncentrowanie się na roli, jaką pełnią poszczególne elementy kultury nie wobec systemu kultury jako całości, ale w stosunku do osobowości ludzkiej.

Biorąc pod uwagę omówione powyżej założenia relacji: człowiek – kultura, można powiedzieć, że jednostka wobec kultury może przyjąć bierną postawę. Centralnym pojęciem analizy relacji będzie wówczas kategoria wzorów kulturowych, a relacja: człowiek - kultura będzie rozpatrywana jako zewnętrzna dla jednostki. Nakładająca na nią obowiązki i powinności związane ze społecznym funkcjonowaniem człowieka. Jednostka może też przyjąć postawę aktywną wobec kultury i wówczas relacja człowiek – kultura osadzona zostaje w perspektywie tożsamości kulturowej jednostki. Relacja: człowiek – kultura w tym układzie staje się relacją wewnętrzną i opiera się na znaczeniach, jakie artefakty kultury mają dla jednostki. Nieprzypadkowo Cassirer określił kulturę jako proces postępowego samowyzwalania się człowieka przez język, sztukę, religię i naukę [zob. Cassirer 1971: 359].

### Dziedzictwo a tradycja

Wobec zmian społecznych związanych z globalizacją coraz wyraźniej pedagodzy dostrzegają, że kultura jest kontekstem edukacji, a w społecznym standardzie wielokulturowości staje się treścią edukacji. Wyzwaniem

staje się standard kulturowy współzycia grup kulturowych. Każda z nich żyje swoją tradycją, która definiuje także powinności rozwojowe jednostek, zakłada ich powinności etyczne, wyznacza jednostkom hierarchie wartościowania i nadaje znaczenia zachowaniom. Ważnym zagadnieniem staje się w tym układzie wzajemna zależność pomiędzy dziedziczną kulturą i jej miejscem w edukacji społeczeństwa. Dziedziczenie kultury oznacza szeroko rozumiane procesy transmisji wartości za pośrednictwem artefaktów kultury, a tradycja jest stosunkowo trwałym układem, pozwalającym odczytać spuściznę kulturową poprzednich pokoleń w warunkach społecznych pokolenia współczesnego. Transmisja dziedzictwa kulturowego następuje od wieków z pokolenia na pokolenie. Jest nieodzownym czynnikiem trwania kultury. Bez transmisji nie istniałaby ciągłość zachowań umożliwiających konstruowanie tożsamości kulturowej jednostek. Z wpływem epok, uwarunkowań ekonomicznych i politycznych pewne sposoby przekazu opracowane tradycją grupy dezaktualizują się. Zostają przekształcone bądź to przez zmiany formy bądź zmiany treści nadanej artefaktom kultury. Jerzy Szacki proponuje wyodrębnienie trzech aspektów tradycji, które należy rozumieć w kontekście przekazu dziedzictwa kulturowego.

Pierwsze pojęcie jakie można spotkać w piśmiennictwie można by nazwać czynnościowym: ośrodkiem zainteresowania robi się mianowicie czynność przekazywaną z pokolenia na pokolenie takich lub innych przeważnie duchowych dóbr danej zbiorowości. Pojęcie drugie nazywamy przedmiotowym, ponieważ łączy się ono z przesunięciem uwagi badacza tego, jak owe dobra są przekazywane, na to jakie to są dobra, co podlega przekazywaniu. Pojęciu trzeciemu możemy dać nazwę podmiotowego, na pierwszym planie znajduje się tu stosunek danego pokolenia do przeszłości, jego zgoda na dziedziczenie lub protest przeciwko niemu [Szacki 1971: 97-98].

Tak więc dziedziczenie może być nawykowe, bezrefleksyjne, kiedy zmuszane obyczajem, wypracowanym nawykiem lub o władniętę ceremonią czy rytuałem jednostki, nieświadomie przejmują system wartościowania pokolenia zstępującego. Taki trend dziedziczenia wymaga specjalnych warunków społecznych w postaci względnej izolacji grupy kulturowej od innych, silnego autorytetu pozycjonalnego oraz małej dynamiki zmian społecznych. Drugi przedstawiony trend dziedziczenia koncentruje się na problemie znaczenia znaków i symboli grupy kulturowej. Dziedziczenie utożsamia się z intelektualnym procesem zapoznawania pokolenia wstępującego z kanonicznymi dla grupy kulturowej interpretacjami znaków i symboli. Ten trend dziedziczenia wymaga zorganizowanego systemu przekazu, np.

systemu edukacji, sieci instytucji kulturalnych, struktury życia społecznego. Opiera się jednak dalej na autorytetach pozycjonalnym. Trzeci trend, wyróżniony przez Szackiego, dziedziczenie traktuje jako dynamiczny proces odbioru. Decydujące znacznie ma wola dziedziczenia wyrażona w pokoleniu wstępującym. Ten układ wymaga relacji: pokolenie – dziedzictwo, a nie jak w poprzednich układach relacji: pokolenie – pokolenie. Pozycjonalny autorytet (autorytet pokolenia) zostaje oprotestowany, a dynamika dziedziczenia wydaje się, że będzie związana z dynamiką przemian społecznych i potrzeb tożsamościowych grup. Transmisja dziedzictwa może też być analizowana przez pryzmat stereotypu w kulturze. Zbigniew Bokszański [1997] przekaz kultury utożsamia ze stereotypem i twierdzi, że tradycja grupy to całościowo pojmowana część dorobku kulturowego grupy, odnoszącego się do wzorów postrzegania obcych grup. Tradycja jest pewnym schematem czytania i odbierania dziedzictwa kulturowego, zawsze w porównaniu do innych i zawsze wykluczając inne niż uzgodnione w grupie kulturowej znaczenia. Procesy transmisji można uchwycić w trzech poziomach. Na poziomie świadomości grupy będą to skumulowane efekty historii rozpatrywanej grupy, specyficznie odzwierciedlone jej dzieje. Dzieje grupy i konstruowanie historii odbywa się w odniesieniu do wielowiekowych kontaktów z innymi grupami i w konfrontacji (często) do ich tradycji. Drugim poziomem uwewnętrznienia (dziedziczenia) byłoby studiowanie wzorów kultury. Wtedy koncentrujemy się na stereotypowych dla grupy formach zachowań, nawykach, wierzeniach, postawach. Trzeci poziom dziedziczenia spuścizny kulturowej to poddawanie obiektywizacji licznych, indywidualnych aktów percepcji artefaktów kultury. Daje to społeczny efekt dziedziczenia w postaci stwarzania (nowych) artefaktów kultury: np. folkloru, literatury, nowych gatunków muzycznych. Dziedzictwo jest bezadresowe, jak twierdzi Ossowski [zob. Ossowski 1967: 163 i nast.]. Jednostka zgłasza wolę dziedziczenia. Proces dziedziczenia natomiast to skomplikowany układ społecznego przekazu i odbioru uwikłany w konteksty światopoglądowe, ekonomiczne, polityczne i naukowe. Społeczny układ owych uwarunkowań możemy określić mianem tradycji. Należy dodać, że tradycja zawsze jest czyjaś, odnosi się nie do kultury a do grupy. Tradycja to tyle co uwartościwione (przyjęte) dziedzictwo kulturowe, ułożone w system komunikacyjny danej grupy kulturowej. Jest więc konstruktem, którego funkcją jest usensowienie procesu komunikowania i wymiany wartości, punktem odniesienia dla procesów interpretacji rzeczywistości społecznej, wypełnia treścią kulturową artefakty kultury. Tradycja w sposób globalny i na zasadzie wyłączości, zawłaszcza odziedziczony



lub wyprodukowany w kontekście tradycji artefakt kultury, który włączony w system tradycji grupy ma status symbolu. Zaczyna podlegać specjalnej ochronie – posiada moc komunikacyjną, staje się rezerwuarem wartości.

### Pluralizm kulturowy – wielokulturowość – transkulturowość

Pogranicza kulturowe rozumiane jako przestrzeń związana z terytorium, w której obecne są artefakty kultury, dziedzictwo wielu różnych kulturowo (etnicznie) grup, funkcjonuje kilka tradycji i owa spuścizna przedstawiana jest w społecznej ekspozycji standardu relacji międzygrupowych. Jedną z nich może być pluralizm kulturowy, drugą jest wielokulturowość a trzecią transkulturowość. Nazwy te odnoszą nas do odmiennego horyzontu aksjologicznego w rozumieniu i przyjmowaniu odmiennych ( od naszej) tradycji.

Idea pluralizmu kulturowego zakłada społeczną legitymizację wielu systemów kulturowych terytorium przez społeczną stratyfikację tradycji grup etnicznych. Obyczaj i prawo regulują status grup kulturowych i ich wzajemne relacje. Wielokulturowość pojmujemy jako stan świadomości społeczeństwa i uznanie praw wszystkich członków społeczeństwa, niezależnie od przynależności kulturowej poszczególnych ludzi. O ile ekspozycja społeczna pluralizmu kulturowego stwierdza po prostu fakt występowania na jednym obszarze wielu kultur, o tyle wielokulturowość zdaje się zapowiadać dialog i wymianę między kulturami. Tym niemniej, obie te ekspozycje bazują na założeniu, że kultura to zamknięty, niezależny i jednorodny wewnętrznie układ, który definiuje los jednostki [zob. Sadowski 2010: 101-114]. Podejście pluralizmu kulturowego zakłada niemoc jednostki wobec tego systemu. Przynależność jednostki do określonej grupy etnicznej wyznacza jej los społeczny. Wielokulturowość jako ekspozycja społeczna wielości kulturowej wyznacza jednostce pozycję obok dziedzictwa tradycji własnej grupy. Zakłada, że relacje społeczne jednostek na pograniczu powinny przebiegać niejako poza tradycją w ramach prawa. Wolfgang Welsch proponuje koncepcję transkulturowości, w miejsce idei całościowych kultur wprowadza ideę sieci kulturowych [Welsch 1998: 195-222]. Transkulturowość nie zakłada relacji pomiędzy kulturowymi całościami, to poszczególne elementy sieci przenikają się wzajemnie. Konsekwencją tego jest proces hybrydyzacji kultur, oprotestowana zostaje prawomocność tradycji grupy. Z założenia sieciowe rozumienie

kultury czyni treści innych kultur treściami naszej kultury, o ile jesteśmy zainteresowani dziedziczeniem. Zanika w tym momencie rozróżnienie na obce i nasze, a pojawia się pojęcie bliskości; pozwala ono uznać za swoje to, co odczuwamy jako bliskie, niezależnie od miejsca pochodzenia czy przynależności. Koncepcja transkulturowości ukazuje pogranicze jako z jednej strony hybrydalną postać kultury, z drugiej przypisując jej status całości. Przewiduje też moc czynienia zmiany przez jednostki, które opierając się o wolę dziedziczenia w żaden sposób nie są ograniczone tradycją. Perspektywa artefaktu kulturowego

Idea transkulturowości zakłada zmianę jakościową w interpretacji zasobów kulturowych regionu pogranicza. Przede wszystkim odnosi nas do myślenia o dziedzictwie i dziedziczeniu z perspektywy terytorium (regionu), a nie z perspektywy grupy. Przy takim założeniu centralnym pojęciem, kodującym dziedzictwo jest artefakt kultury (materialny lub duchowy) w przeciwieństwie do symbolu, który koduje tradycję grupy. Pojęcie artefaktu kultury ma długą tradycję w naukach społecznych. Posługuje się nim wiele dyscyplin, nadając mu specyficzną sobie treść. Archeologia posługuje się pojęciem artefaktu i rozumie go jako wytwór ręki ludzkiej. Będzie to więc każdy przedmiot wytworzony lub zmodyfikowany przez człowieka, a następnie odkryty w wyniku badań archeologicznych. Przedmioty te informują o sferze niematerialnej działalności człowieka, pozwalają zobaczyć układ, system funkcjonowania kultury i związany z tym system etyczny. Dlatego mówi się o artefaktach kultury prawnej, gospodarczej, militarnej, łowieckiej [zob. Ławecka 2003]. Antropologia kulturowa i socjologia kultury za pomocą artefaktu analizują rzeczywistość społeczną i poszukują odpowiedzi na pytanie o naturę prawdy, doświadczenia i znaczenia. Jak pisze Wojciech Józef Burszta: „Antropolodzy mają do czynienia z wiedzą i «produktami umysłu» umiejscowionymi w konkretnej czasoprzestrzeni społeczeństw, a nie jak filozofowie z samym umysłem” [Burszta 2004: 13]. W teorii Edgara Scheina, z dziedziny psychologii społecznej i zarządzania, artefakt rozumiany jest jako widoczna struktura lub proces organizacyjny i, jak twierdzi, są tym „co się widzi, słyszy i czuje gdy się styka z nową grupą o niezależnej kulturze” [cyt. za: Koźmiński, Piotrowski 2010: 211]. Artefakty obejmują wyroby, usługi, a nawet zachowania członków grupy. Przez analizy artefaktu wnioskujemy o kulturze. W teorii artefaktu wyróżniamy: artefakty fizyczne, a więc wszystko to, co określane jest mianem kultury materialnej, artefakty językowe, przez co rozumiemy charakterystyczny język, którym posługują się członkowie danej kultury, ale także to, co zapisane jest w języku. Mity i legendy, które przez artefakt właśnie pokazują nam

historię grupy z jej punktu widzenia. Kolejna kategoria to artefakty behawioralne rozumiane jako schematy zachowań, rytuały, ceremonie, zwyczaje<sup>1</sup>. Generalnie rzecz ujmując, artefakt to informacja zakodowana w rzeczy lub zachowaniu. Dostępna „czytelnikowi”, który świadomie czyta i rozumie nie tylko informacje, ale także jej emocjonalną pozycję, a więc znaczenia artefaktu w kulturze danej grupy. Artefakt wyznacza więc relację rzeczy do charakteru tej rzeczy. Ma wagę postulatu znaczeniowego. Dziedziczenie, a więc wola przejęcia i kontynuowania elementów kultury, w tym układzie, jest świadomościowym procesem „czytania” artefaktów kultury obecnych na danym terenie, a nie przenoszenia symboli z pokolenia na pokolenie, które kodują tradycję grupy. Taka zmiana w podejściu do zadań edukacji międzykulturowej pozwala jednostce na swobodniejsze poruszanie się w sferze przekazu, jaki artefakt kultury odnosi do niego. Jednostka przede wszystkim nie wyklucza znaczenia danego artefaktu kultury z postrzegania dla własnego „Ja” tylko dlatego, że nie jest to dziedzictwo jego grupy. Może wartościować symboliczne znaczenie danego artefaktu zgodnie z własną świadomością i wolą dziedziczenia, oraz koncepcja artefaktu buduje wspólnotę miejsca, gdzie społeczne znaczenie artefaktu nie jest wartościowane z perspektywy tradycji grupy. W taki sposób, na terytoriach o skomplikowanej historii kulturowej, daje się zrealizować postulat niewartościowania kultur oraz unikać zawłaszczania dziedzictwa, a także budować swoistą wspólnotę ludzi pomimo różnic.

Propagowanie podejścia transkulturowego w edukacji dzieci i młodzieży ma sens i znaczenie tylko wtedy, kiedy wytwarzamy relacje osobiste naszych wychowanków do artefaktów kultury. A to oznacza, że w procesie edukacji koncentrujemy się przede wszystkim na budowie kompetencji w zakresie treści kultury i regionu, a nie tylko formy kultury. Oznacza to nie tylko wiedzę o artefaktach kultury ich znaczeniu w określonym czasie historycznym, ale przede wszystkim ukazuje funkcjonalne znaczenie artefaktów dla określonych czasów i stojące za nimi postawy ówczesnych ludzi. Przez trening umiejętności (kulturowych), jednostki czują się osadzone w strukturze kultury, a w efekcie sprawcze w stosunku do systemu kultury. Nie są już dłużej ograniczone tradycją, ale mają moc jej odpowiedzialnego kształtowania.

Stratyfikacja społeczna kultur jest efektem waloryzacji tradycji kulturowej tylko jednej grupy społecznej ( w ramach tej samej kultury w rozumieniu dystrybucyjnym) W przypadku społeczeństwa polskiego społecznie

<sup>1</sup> Zob. teoria Schein Edgar omówiona w [Kozłowski, Piotrowski 2010].

jest waloryzowana tradycja szlachecka i w efekcie takiego założenia, oraz społecznych realizacji, opartych na tym założeniu jednostkom wydaje się, że wartościowe są jedynie artefakty kultury pielęgnowane w tej grupie. Tak więc z form kultury, właściwych tej grupie, wyprowadza się wartości etyczne i estetyczne obowiązujące współcześnie wszystkich. Tymczasem etos szlachecki jest dziedzictwem zaledwie 10% społeczeństwa; 90% społeczeństwa polskiego jest dziedzicami kultury chłopskiej, a formy i realizacje kulturowe oparte na etosie tej grupy są pozbawione społecznego znaczenia<sup>2</sup>. Traktowane jak folklor, mają niski status społeczny, a tym samym nie pojawia się wola dziedziczenia w kolejnych pokoleniach. Na pograniczu proces ten staje się jeszcze bardziej skomplikowany. Otóż, pojawia się stratyfikacyjny układ społeczny, gdzie kultury mniejszościowe kojarzone są wyłącznie z dziedzictwem nisko waloryzowanej grupy, a kultura większościowa utożsamiona jest z dziedzictwem grupy o wysokim statusie społecznym. Tym samym awans społeczny jest utożsamiany z awansem kulturowym rozumianym jako zmiana tożsamości. Podejście transkulturowe do dziedzictwa powoduje, że dostępne czy obecne w przestrzeni życia społecznego artefakty kultury, waloryzowane z punktu widzenia ich obecności na danym terenie, a nie tradycji grupy, stają się zasobem do wiedzy o historii kulturowej i materiałem na poszukiwanie tożsamości kulturowej jednostek, oraz stanowią zaczyn dla nowatorskich i innowacyjnych społecznych realizacji, dostosowanych do uwarunkowań cywilizacyjnych i potrzeb jednostek.

Podejście transkulturowe w edukacji międzykulturowej powoduje też, że kanały społecznego komunikowania się stają się udroźnione w tym sensie, że jednostka nie jest związana uprawomocnionym społecznie symbolem w procesie komunikowania własnej tożsamości kulturowej innym. Staje się oczywiste, że tożsamość kulturowa jednostki to raczej jej biografia niż identyfikacja z grupą. W przekazie społecznym dopuszczalne stają się hybrydalne odmiany i wariacje identyfikacyjne. Jest to trudny edukacyjnie moment, ponieważ oparty jest na świadomości dziedzictwa. Innymi słowy, jednostka posiadająca tożsamość kulturową to jednostka o wysokiej świadomości kulturowej, o wysokich kompetencjach w wykrywaniu znaczeń i szukaniu sensów, które mają dla niej artefakty kultury. Bez tych kompetencji jest narażona na przypadek w konstruowaniu własnej tożsamości, a w efekcie na ciągły kryzys tożsamości.

<sup>2</sup> Tezy takie są formułowane w pracach historyków piszących o historii pogranicza Polski i Wielkiego Księstwa Litewskiego [Davis 2010; Snyder 2006].

## Bibliografia:

- Boksański Z. (1997), *Stereotyp a kultura*, Wrocław
- Burszta W. J. (2004), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań
- Cassirer E. (1971), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniszevska, Warszawa
- Davis N. (2010), *Zaginione Królestwa*, tłum. B. Pietrzyk, J. Rumińska-Pietrzyk, E. Tobakowska, Kraków
- Gołębski F. (2008), *Kulturowe aspekty integracji europejskiej*, Warszawa
- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), (2010), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa
- Levi-Strauss C. (1970), *Antropologia strukturalna*, przeł. B. Suchodolski, Warszawa
- Linton R. (2000), *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska – Kania, Warszawa
- Ławecka D. (2003), *Wstęp do archeologii*, Warszawa – Kraków
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa
- Olszewska-Dyoniziak B. (1994), *Społeczeństwo i kultura*, Kraków
- Ossowski S. (1967), *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dzieła*, t. 3. Warszawa
- Sadowski A. (2010), *Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Marszałek (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn – Warszawa – Toruń
- Snyder T. (2006), *Rekonstrukcje narodów: Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569-1999*, Sejny
- Stomma L. (1986), *Antropologia kultury wsi polskiej XIX w.*, Warszawa
- Szacki J. (1971), *Tradycje. Przegląd problematyki*, Warszawa
- Turner V. (2005), *Gry społeczne, pola i metafory*, Kraków
- Welsch W. (1998), *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, Poznań

**SUMMARY****Strategy of Tranculturality In Education.  
Perspective of Cultural Artefact**

The article relates to the problem of cultural heritage. States that education should focus on this in the light of modernization and building standard of multicultural society. The Author deliberates the needed changes in cultural awareness of individuals through changes in the relation individual – culture. In the time of modernity these relation was mediated by tradition of the group. In the postmodernity we observe straight relation. In this regard need to be discussed reality of heritage and concept of tradition. The article ends with analyses of cultural pluralism – multiculturality and tranculturality as terms which creates different socio – cultural standards and designs different relation: individual – culture.

**Keywords:**

tranculturality, multiculturality, tradition, cultural artefact

JUSTYNA PILARSKA

E-MAIL: JUSTINE\_P@OP.PL

PERSPEKTYWA INDYGENICZNA  
W BADANIACH ŚRODOWISK ZRÓŻNICOWANYCH  
KULTUROWO – KU METODOLOGICZNEJ  
WRAŻLIWOŚCI KULTUROWEJ

Wstęp

Zgodnie z paradygmatem interpretatywnym wiedza jest kreacją ludzkiego umysłu, a więc podobnie jak fakty, zdarzenia i ludzie podlega nieustannym zmianom, mając charakter społeczny [Malewski 1998: 34]. Z drugiej strony, paradygmat krytyczny zakłada, iż badania naukowe są rodzajem praktyki społecznej osadzonej w kulturze, a badacz, jak i jego otoczenie poddawane eksploracji, wytwarzając wiedzę ustawicznie poszerzają sferę komunikacji interpersonalnej, budując krytyczną i samokrytyczną refleksję, co w konsekwencji generuje subiektywizm poznawczy i relatywizm wiedzy [Malewski 1998: 39]. Powyższe ustalenia autorka uczyniła punktem wyjścia dla refleksji nad badaniami w edukacji międzykulturowej, ponieważ tworzą one fundament propozycji – postulat badań indygenicznym, zorientowanych na dynamiczne właściwości kulturowe społeczności lokalnych, w których badacz realizuje swoje praktyki metodologiczne. Impulsem do podjęcia tej tematyki stały się własne doświadczenia badawcze związane z eksploracją bośniackiego pogranicza kulturowego, które zwerifikowały dostępny w badaniach społecznych repertuar metodologiczny. W konsekwencji, demaskując uwikłanie metodologii badań w (post)kolonialny dyskurs można z łatwością zdekonstruować swoistą metodologiczną praktykę dyskryminacyjną<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wielu badanych przez autorkę przedstawicieli zróżnicowanej kulturowo społeczności bośniackiej podkreślało, iż badani przez np. socjologów lub psychologów ze Skandynawii czuli się jak „króliki doświadczalne”, podczas gdy cała istota postępowania badawczego służyć miała potwierdzeniu ukrytych przypuszczeń naukowców wyrażana sformułowaniem „my wiemy, jacy wy jesteście”, a badania miały tylko to potwierdzić.



Badania naukowe nie przebiegają w oderwaniu od kontekstu przestrzennego czy historycznego, przez co projekty metodologiczne zorientowane na właściwości kulturowe badanych społeczności lokalnych mogą stać się antidotum na zachodnioeuropocentryczny dyskurs w nauce. Warto bowiem mieć na uwadze, iż badania to poszukiwanie nie tylko wiedzy, ale też sposobów komunikowania jej z innymi, a więc jest to sposób studiowania, analizowania, interpretowania i komunikowania kulturowo odmiennego otoczenia społeczności badanej [Sefa Dei 2013: 6].

Wnioski ze zrealizowanych badań własnych nad m.in. postawami wobec odmienności etnicznych w środowisku zróżnicowanym kulturowo na przykładzie Bośni i Hercegowiny oraz dotyczące tożsamości bośniackiej zainspirowały autorkę niniejszego opracowania do przewartościowania percepcji prawidłowości metodologicznych w środowisku zróżnicowanym kulturowo, prowadząc do przyjęcia postulatów badań indygenicznych.

### Postkolonialny dyskurs

W klasycznie pojmowanej metodologii nauk społecznych wyraźna jest przewaga władzy i kontroli instytucjonalnej, często pociągającej za sobą stygmatyzację społeczną<sup>2</sup>. Ta, z kolei, podtrzymuje zakotwiczenie w retoryce homogenizacji i uniwersalizacji standardów europejskiej i angloamerykańskiej wiedzy, stanowiąc uzasadnienie dla epistemologii apriorycznych generalizacji oraz etnocentrycznej interpretacji tego, co odmienne. To, w konsekwencji, wywołuje nieufność ze strony grupy badanej, która postrzega siebie samą jako podporządkowaną imperializmowi naukowemu<sup>3</sup>, a więc uwikłaną w bezkrytyczne przenoszenie na badany grunt teorii naukowych konstruowanych na „zachodzie”, a więc poza danym kulturowym kontekstem.

Ponadto, w tak zorientowanych badaniach analizie rzadko kiedy podlegają poszczególni członkowie społeczności, bardziej są to *sensu stricto* kultury i ich zbiorowi przedstawiciele<sup>4</sup>, co redukuje bogactwo i złożoność

<sup>2</sup> W myśl redukcyjnej dychotomii My, czyli „zachód”, a więc Europa, Europa Zachodnia, Unia Europejska, Oni, czyli Bałkany, Bliski Wschód, Arabowie, Daleki Wschód.

<sup>3</sup> Opinia wyrażona przez jednego z badanych w ramach projektu badawczego „Potencjał edukacji międzykulturowej w środowisku zróżnicowanym kulturowo w sytuacji radykalizacji religijnej na przykładzie wahhabizmu w Bośni i Hercegowinie”, zrealizowanego w sierpniu 2013 roku.

<sup>4</sup> Przykładem są tożsamości zbiorowe i metoda studium „zbiorowego” przypadku.

otrzymywanych danych, dodatkowo implikując problem związany z generalizacją wyników<sup>5</sup>.

Podjęcie konwencjonalne marginalizuje różnice w identyfikacji społecznej oraz cechy indywidualne, które mogą proces badawczy wzbogacić epistemologicznie. Założenia metodologiczne mogą być bowiem miarodajne i rzetelne w zachodnioeuropejskim kontekście kulturowym, ale nie oznacza to, iż takie pozostaną w innych kulturach.

W podejściu postkolonialnym wyraźna jest również tendencja do czynienia z własnej społeczności ramy koncepcyjnej, która legitymizuje metodologiczną hegemonię, bez przestrzeni dla autonomii kognitywnej badacza. To, z kolei, zawęża pole percepcji badanych zjawisk i możliwość wglądu w istotę interpersonalnych zależności w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Ponadto, pojęciem postkolonialnego dyskursu posługują się badacze środowisk wielokulturowych, w których nadal uobecnia się tzw. strukturalna dyskryminacja, a więc np. etnocentryczne programy nauczania, polityka edukacyjna i metodyka instytucji akademickich. Demaskując różne praktyki dyskryminacyjne, prekursorzy podejścia indygenicznego na południowozachodnim Pacyfiku (Nowa Zelandia) i w Stanach Zjednoczonych (tzw. czarna metodologia), [Sefa Dei 2013: 177] zapoczątkowali proces włączania m.in. elementów filozofii i wiedzy Maorysów oraz Afroamerykańskich społeczności w międzykulturowy coaching, przeciwstawiając się zachodniocentrycznej dominacji w paradygmatach terapeutycznych [Stewart 2012: 27].

## Badania zorientowane indygenicznie

Poststrukturalizm oraz teoria krytyczna stanowią swoiste teoretyczne umocowanie dla indygenicznego stanowiska metodologicznego, ponieważ w pierwszym fenomienie dyskurs odgrywa kluczową rolę w procesie po-

<sup>5</sup> Warto w tym miejscu zadać (retoryczne) frapujące metodologicznie pytanie, czy rzeczywiście badania w dyskursie edukacji międzykulturowej wymagają generalizacji jako warunku uprawnocnienia ich wyników? Pytanie to pociąga za sobą kwestię ekwiwalencji badanych modeli teoretycznych oraz równoważność (pod względem znaczenia i wagi) weryfikowanych hipotez w metodologii badań nad międzykulturowością. Jeśli bowiem teorie i hipotezy nie są ekwiwalentne we wszystkich badanych kulturach, to nie można porównywać zgromadzonych w nich danych, ponieważ w każdej z kultur mają one odmienne znaczenia. Por. [Padilla 2004: 127-128].

wstawania wiedzy, podobnie jak „odkrywanie powiązań między poziomami mikro i makro, między potoczną wiedzą, praktykami i rytuałami życia codziennego a dyskursami władzy i kontroli” [Szkudlarek 1997], podczas gdy w teorii krytycznej „kluczowego znaczenia nabiera refleksja i samorefleksja jako czynnik i rezultat dialektycznego związku między uczestnikami sytuacji badawczej i pozostałymi jej elementami, składającymi się na świat życia podmiotów uczestniczących w procedurze” [Czerepaniak-Walczak 2010: 322]. Takie stanowisko metodologiczne akcentuje w konsekwencji dyskursywność praktyk społecznych i kulturowych badanych społeczności, a zarazem implikuje dialektykę refleksyjności i podmiotowości w procedurze badawczej.

Dlatego też, badania zorientowane indygenicznie stanowią formę rozpoznania tych obszarów kulturowych (społeczności, wspólnoty, pogranicza), gdzie uobecniają się swoiste dla tej grupy zjawiska umożliwiając rzetelny, emiczny<sup>6</sup> wgląd, pozbawiony arbitralnych przedrozumień danego fenomenu. To w konsekwencji pozwala oddać unikatowe (niegeneryczne) i narracyjne perspektywy lokalnych zjawisk kulturowych, z poszanowaniem różnicy kulturowej i podmiotowości badanych.

Podjęcie indygeniczne eksponuje kulturowo uwarunkowane różnice w sposobie pojmowania świata i myślenia o członkach danej społeczności, włączając w to strukturę kognitywną (wzorce postrzegania, syntezy czy analizy wpływającej na intelektualne opracowanie konkluzji, pamięć poznawczą zdarzeń), założenia dotyczące charakteru relacji interpersonalnych, założenia dotyczące hierarchii priorytetów życiowych, preferowane wzorce wyjaśniania zdarzeń, sposób organizacji świata, stosowane zasady logiki formalnej i podejścia dialektycznego [por. Nisbett 2001: 46-47], intersubiektywne wzorce świadomości (wartości, habitaty semantyczne, praktyki kulturowe), [por. Przyborowska 2010: 439], a także postrzeżenie relacji między Ja, grupą własną i grupą obcą (kategoryzacja społecznej tożsamości wobec dychotomii Swój-Obcy).

Powyższe wskaźniki podejścia indygenicznego sygnalizują, iż koncepcje mogą być zasadne jedynie w relacji do wąskiego zakresu grup kulturowych [Yoder, Kahn 1993: 846-850], nie mają więc uniwersalnego uprawomocnienia, ponieważ o ile w podejściu konwencjonalnym (postkolonialnym) teoria „zarządza” badaniem, o tyle interaktywność indygeniczna i towarzysząca jej relatywizacja narzędzi badawczych pozwala na

<sup>6</sup> W myśl założeń antropologii kognitywnej każda kultura posiada swoje emiczne konstrukty, które można ująć jako naturalne, pierwotne cechy etyczne. Por. [Buchowski, Burszta 1993: 12].

odkrywanie „prawd partykularnych”, właściwych danej kulturze lub grupie społecznej [Padilla 2004: 128].

Paradygmaty badawcze zakotwiczone w zachodnioeuropejskim dyskursie redukują badane kultury do nadegeneralizacji ustaleń, co nie pozwala na odkrycie istoty kulturowej danej społeczności, utrzymując uprzywilejowanie uprzednich, ukrytych założeń co do badanej społeczności<sup>7</sup>. Z kolei w perspektywie indygenicznej zakwestionowany zostaje prymat zachodniocentrycznego postrzegania świata i modernistycznego objęcia „wszystkich czasów i miejsc”, w myśl postmodernistycznego końca Europejskich Wielkich Opowieści, które „zachód opowiadał sam sobie, aby potwierdzić się przeciwko »reszcie«, aby umieścić się jako Mistrz i Bohater w centrum” [Hebdige, za: Melosik 2007: 183-184].

Badania w perspektywie indygenicznej to swoisty projekt etnograficzny realizowany (i przeżywany) w badanych społecznościach, przez co badacz staje się uczestnikiem i obserwatorem tych grup, akceptując fakt, iż badania nie są obiektywnie neutralne, zaś wszystkie badane fenomeny winne być postrzegane z perspektywy kontekstu, również czasowego. Dlatego też znajomość kultury badanej jest warunkiem przedwstępnym aktywności metodologicznej, bowiem przekraczając paradygmat stereotypizacji, badania wrażliwe kulturowo wymagają aktywnego uczestnictwa w kulturze badanej grupy [Rogler 1989: 296].

Mimo problemów wynikających z różnic kulturowych, na które może napotkać badacz, niezbędną jest znajomość narzędzi komunikacyjnych, oraz szerzej kompetencji interpersonalnych (tzw. *soft skills*) skracających dystans kulturowy i umożliwiając przeprowadzenie rzetelnych, głęboko interpersonalnych i wrażliwych kulturowo badań. Stąd też, w tak przyjętej optyce metodologicznej, niedopuszczalne są badania prowadzone z wykorzystaniem tłumacza jako pośrednika odkrywania epistemologicznych treści i docierania do świata przeżyć poszczególnych członków badanej społeczności. Co więcej, podczas badań terenowych obecność badacza w rzeczywistości dnia codziennego badanych podmiotów jest kluczowa, a więc jeśli tylko jest to możliwe, warto zrezygnować z zakwaterowania w hotelu na rzecz bliskiego kontaktu w bezpośrednim otoczeniu material-

<sup>7</sup> Podczas badań nad postawami wobec mniejszości etnicznych w Bośni i Hercegowinie badani komentowali zaproponowane narzędzie ilościowe (kwestionariusz zamknięty) stwierdzeniem, iż „co byśmy nie zaznaczyli w tej ankiecie, i tak ostatecznie wyjdzie, to chcecie żeby o nas wyszło, a więc tylko potwierdzą się wasze stereotypy na nasz temat jako «odwiecznie nienawidzących się» narodów bałkańskiego tygla”.

nym i duchowym badanych, zamieszkując np. w domu członków lokalnej społeczności.

Podjęcie indygeniczne, unikając apriorycznych generalizacji i etnocentrycznej interpretacji tego, co kulturowo odmienne, koresponduje z partycypacyjnym oglądem badań J. Herona, według którego

badacz jest w stałych interakcjach z podmiotami tak, że uczestniczą oni bezpośrednio zarówno w wytwarzaniu hipotez, jak i formułowaniu końcowych konkluzji, oraz tego wszystkiego, co się dzieje pomiędzy [...] podmiot staje się współbadaczem [...] ale także badacz jest współpodmiotem, w pełni uczestnicząc w działaniu i doświadczeniu poddanym badaniu [Heron 1991: 19-20].

W konsekwencji, w relacji badacz – badany dominuje charakter spotkania, któremu towarzyszy wysiłek odnalezienia wspólnej płaszczyzny dialogu, a obydwie strony tego spotkania zajmują podmiotowe stanowiska. A więc poprzez społeczną konstrukcję wiedzy możliwe jest włączenie badanych społeczności w planowanie i implementację projektu metodologicznego, co zwiększa międzykulturowy potencjał badań. Pozwala to też uniknąć prostej modyfikacji metodologicznej, mającej na celu weryfikację hipotez.

### Kompetencje miękkie w orientacji indygenicznej

Indygeniczny ogląd badań jakościowych uwzględnia m.in. otwartość, elastyczność, kreatywność i dialogiczność badacza. W konsekwencji otwartości na nowe pomysły, idee, czy alternatywy metodologiczne, projekt badawczy staje się fenomenem dziejącym się *in situ*, pociągając za sobą elastyczność wyrażaną m.in. przez umiejętność zaadaptowania się do dynamicznych zmian w badanym środowisku kulturowym. Pomaga w tym kreatywność, a więc zdolność tworzenia czegoś nowego i oryginalnego, a także dialogiczność rozumiana jako wchodzenie w interakcje na etapie „precyzowania koncepcji badań, zbierania materiału, jego analizowania i interpretowania, a także sprawdzania wstępnej wersji opracowania” [Kubinowski 2010: 328].

Badacz świadomy różnic kulturowych projektując narzędzia badawcze winien również wykazać się autorefleksją, związaną z refleksyjnością i autoewaluacją, włączając w to

dotychczasowe wyposażenie, osobiste nastawienia i zainteresowania badacza [...] aby uwzględnić różne interpretacje odpowiedzi formułowane z różnych perspektyw myślowych [...] przemyślenia i udokumentowanie zmian [...] w rezultacie realizacji przez niego danego projektu, będącego przeważnie konsekwencją uczenia się od innych [Lichtman 2010: 334].

Stąd też rezultaty badań są konstruowane na drodze społecznych i kulturowych uzgodnień między zaangażowanymi w nie osobami, a ponieważ badania środowisk zróżnicowanych kulturowo są osadzone w społeczno-kulturowym kontekście, kompetencje miękkie mogą istotnie przyczynić się do sukcesu projektów metodologicznych. Do szczególnie przydatnych właściwości badacza, oprócz otwartości, elastyczności, kreatywności i dialogiczności zaliczyć warto empatię i inteligencję emocjonalną, umiejętność rozwiązywania konfliktów, kompetencje psychologiczne tzw. relacji z samym sobą jak samoświadomość, umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych, wiedza o własnych uczuciach, wartościach, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność realizacji celów społecznych, konsekwencja w działaniu, umiejętność negocjacji, wysoka samokontrola, życzliwość, towarzyskość, serdeczność w kontaktach międzyludzkich, umiejętność słuchania, metaforyczność w interpretacji świata, wyobraźnia badawcza, intuicja interpersonalna, podmiotowość i wewnątrzsterowność, a także solidarność międzyludzka<sup>8</sup>.

Jeśli badacz potrafi odkryć w sobie, wypracować lub wykształcić choć część z tych kompetencji (a zarazem wskaźników tożsamości osobowej i społecznej), zapewne odkryje to przed nim nowy obszar badawczych eksploracji, generując dialog teorii z doświadczeniami żywymi członków badanego pogranicza kulturowego. Jak bowiem pisze E. W. Eisner:

istnieją wielorakie sposoby, poprzez które świat może być poznawany, a ludzka wiedza jest konstruowaną formą doświadczenia oraz refleksją umysłu i natury, stąd też wiedza jest wytwarzana a nie po prostu odkrywana, a więc dociekanie pedagogiczne stanie się bardziej kompletne i bogatsze w informacje, gdy zwiększymy zakres sposobów opisywania, interpretowania i oceniania świata edukacji [Kubinowski 2010: 144].

<sup>8</sup> Powyższy zestaw stanowi jedynie propozycję wynikającą z badawczych doświadczeń autorki i jej refleksji nad omawianym zagadnieniem, ale zapewne nie wyczerpuje to możliwego repertuaru właściwości osobniczych, kompetencji i umiejętności niezbędnych do realizacji badań w perspektywie indygeniczej.



## Bośnia i Hercegowina jako obszar badawczych eksploracji

Poniższe refleksje stanowią ilustrację wrażliwej kulturowo perspektywy w odczytywaniu badanej przestrzeni wielokulturowej, która choć posiada europejski rodowód, wykazuje niezwykle „indygeniczne” właściwości.

Podczas badania pogranicza kulturowego Bośni i Hercegowiny rozpoznanie specyfiki kulturowej tego regionu jest kluczowe dla powodzenia wszelkich projektów badawczych, przez co uprzednia eksploracja cech charakterystycznych społeczeństwa zróżnicowanego etnicznie i wyznaniowo jest priorytetem. W perspektywie indygenicznego historycznego kontekstu kształtowania się danej przestrzeni międzykulturowej i ewentualnych eksterytorialnych wpływów politycznych dostarcza ram koncepcyjnych, które pozwalają zrekonstruować charakter i dynamikę relacji międzykulturowych na danym terenie.

W przypadku Bośni i Hercegowiny dotyczy to m.in. niemalże pięciowiekowej okupacji tureckiej czy dominacji austrowęgierskiej, które pociągnęły za sobą zróżnicowane systemy organizacji działalności polityczno-administracyjnej, politykę wyznaniową, stratyfikację społeczną, uprzywilejowanie danych grup zbieżnych kulturowo z siłami politycznymi dominującymi w danym momencie historycznym. Wszystkie te czynniki dynamizowały powstawanie określonych stereotypów i uprzedzeń, również w stosunku do zachodnioeuropejskiego dyskursu politycznego, narzucanej struktury społecznej i standardów systemu ekonomicznego. Dlatego też zadaniem badacza jest odkrycie tych zależności przed metodologiczną penetracją badanej społeczności.

Dowodem na kulturową wyjątkowość bośniackiego pogranicza kulturowego mogą być badania G. Hofstede, dotyczące różnic kulturowych na skali indywidualizm – kolektywizm. Ten holenderski psycholog społeczny przeprowadził serię badań nad zależnością między kolektywizmem i indywidualizmem w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku (1980 i 1984), [Hofstede 2001]. Wyniki uzyskane na skali IK (indywidualizm – kolektywizm) odzwierciedlały poziom indywidualizmu jako wartości centralnej, ujawniając jej najwyższą wartość w Stanach Zjednoczonych (91), przy średniej krajów wynoszącej 51. Najniższy wynik osiągnęła Wenezuela (12), podczas gdy Jugosławia (której jedną z sześciu republik w tamtym okresie była Bośnia i Hercegowina) osiągnęła wynik 27, podobnie jak Hongkong, Meksyk, Filipiny czy Portugalia. Warto zaznaczyć, że z krajów basenu Morza Śródziemnego, powszechnie postrzeganych jako akcentu-



jących wspólnotowość, Turcja osiągnęła wynik 37, a Grecja 35 punktów [Matsumoto, Juang 2007: 72], co sytuuje ówczesną Jugosławię na osi indywidualizmu – kolektywizmu bliżej państw wspólnotowych, nadających priorytet wspólnocie lokalnej i więzom ponadrodzinnym. Co ciekawe, to właśnie z Turcji, która znalazła się na badanej skali bliżej osi krańcowej indywidualizmu, pochodzi pojęcie *komşluk* – tradycji obecnej w bośniackiej rzeczywistości kulturowej, a oznaczającej dobrosąsiedzkie stosunki niezależnie od wyznawanej religii.

Dlatego też Bośnię i Hercegowinę jako obszar badań nad międzykulturowością charakteryzują w kontekście kolektywnej specyfiki kulturowej bardziej preferowanie działań zbiorowych niż swobody indywidualnego działania, pragnienie harmonijnego wtopienia się w grupę bardziej niż pragnienie wyróżniania się oraz preferowanie podejść partykularnych, uwzględniających sytuację i charakter relacji<sup>9</sup>. Badacz nieświadomy takich zależności, wchodząc w kulturową przestrzeń pogranicza bośniackiego z uprzednio przygotowaną metodologią zorientowaną zachodnioeuropeocentrycznie, jest właściwie skazany na niepowodzenie. Stąd też, jeśli nie uwzględni uwikłania przedmiotu badań w rozmaite dyskursy kulturowe, często o charakterze „endemicznym”, właściwe jedynie badanej rzeczywistości, może popaść w pułapkę wspomnianego imperializmu naukowego, stawiającego go aksjologicznie i ontologicznie „ponad” członków badanej społeczności. A ponieważ większość dotychczasowych badań, teorii i praktyki w edukacji międzykulturowej są w kontakcie z różnicą kulturową zorientowane zachodniocentrycznie (*western-centric dominance*), może to przesądzić o (nie)powodzeniu międzykulturowego projektu badawczego.

## Zakończenie

Obecnie w naukach społecznych wydają się dominować dwa paradygmaty. Z jednej strony, wyraźna jest tendencja do ujmowania prawdy i zasad jako uniwersalnych (odnoszących się do przedstawicieli wszystkich kultur), a z drugiej, priorytet nadawany jest specyficie kulturowej,

<sup>9</sup> Wyjątkowym świadectwem tej wspólnotowej właściwości Bośniaków jest książka S. Broz [2002], w której autorka przywołuje historię z wojny w Bośni i Hercegowinie na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to przedstawiciele różnych grup etnicznych pomagali swoim sąsiadom i przyjaciółom z narażeniem życia, wbrew etniczno-wyznaniowym podziałom; 90 zebranych historii to świadectwa pomocy, której udzielali Serbowie Muzułmanom, Muzułmanie Chorwatom.

czyli przyjmuje się, iż pozyskane wyniki są trafne jedynie w stosunku do części określonych grup społecznych należących do danych (niektórych) kultur. Zważywszy na postmodernistyczne zakwestionowanie absolutnego charakteru wiedzy generowanej na bazie europocentrycznych badań, emfaza kulturowych uwarunkowań pozwala uprawomocnić tezę, iż jeśli coś jest prawdziwe w jednej kulturze, nie musi się sprawdzać w pozostałych<sup>10</sup>. Dlatego też, „może się zdarzyć, że chociaż pewien wynik został powtórzony w badaniach z udziałem przedstawicieli danej kultury czy społeczeństwa, jednak nie jest on prawdziwy dla innej kultury czy społeczeństwa” [Matsumoto, Juang 2007: 19]. Stąd też, kryteria poprawności naukowej badań podlegają wpływom kulturowym, czyli są zmienne w zależności od środowiska kulturowego, w jakim pracują badacze.

W konsekwencji, badania zorientowanie indygenicznym wymagają:

- osobistego zaangażowania,
- intensywnej obserwacji i pracy w terenie,
- regularnego kontaktu z badaną społecznością,
- odwiedzania jej członków (życia z nimi),
- uczestnictwa w czynnościach dnia codziennego<sup>11</sup>,
- „zanurzenia” się w kulturze poprzez udział w jej rytuałach, praktykach dnia codziennego sfery sacrum i profanum.

W konsekwencji możliwe jest gromadzenie wiedzy „z pierwszej” ręki o obyczajach, rytuałach, praktykach, tradycjach, wierzeniach, stylu życia wizerunku kobiety, stereotypu płci.

W badaniach nad zjawiskami będącymi przedmiotem zainteresowań edukacji międzykulturowej (jak aksjologia pogranicza, tożsamość wielowymiarowa, międzykulturowe uczenie się) podejście indygeniczne legitymizuje nie metodologię przygotowaną przez badacza, lecz samo środowisko badawcze, w którym członkowie lokalnej społeczności stają się „współproducentami” wiedzy [Wilson 2008: 32]. Tym samym budowany jest kapitał społeczny oraz epistemiczna wspólnota, ponieważ tak zorien-

<sup>10</sup> Przykładem może być pojęcie solidarności międzygrupowej, które różnie uobecnia się w przestrzeniach wielokulturowych w zależności od dynamiki konstruowanych tożsamości kulturowych czy społecznych na danym pograniczu. Por. [Markešić 2009].

<sup>11</sup> W Bośni i Hercegowinie jednym z najważniejszych rytuałów kulturowo-społecznych, wykraczających poza towarzyskie kanony, jest ceremonia picia kawy, a więc nie sposób zbudować międzyosobową relację w badanym przez autorkę środowisku bez uczestnictwa w tym niezwykle ważnym, codziennym obyczaju. Jak się bowiem okazuje, tak prozaiczna czynność jak picie kawy może stanowić platformę kontaktu, wymiany myśli, doświadczeń i „otwarcia” się poznawczo-emocjonalnego na badacza (ale też badacza na badanych).

towane badania to nie monolog, lecz interakcja pozwalająca na szczerość, otwarcie się i integralność uczestniczących podmiotów. Tak zorientowane projekty badawcze akcentują konstruktywną, interpersonalną, podmiotową relację badacz – badany. W konsekwencji badacz nie jest arbitralnym decydem w procesie badawczym, ponieważ indygeniczny projekt badań jest wypadkową relacji i trwającej konwersacji między badaczem a społecznością. To, z kolei, generuje wyjątkowe teoretyczne i metodologiczne umocowanie, zmieniając status relacji członków danej społeczności w procesie poszukiwania wiedzy (proces tzw. *rethinking communities*). Taka relacja w dynamice badań pozwala m.in. odpowiedzieć na pytania, jaki aspekt danej rzeczywistości jest wart dalszej eksploracji, co można etycznie zrobić, by tę wiedzę zdobyć i jak zostanie ona wykorzystana. Uwzględnienie tych kwestii pozwala osadzić badanie w określonym kontekście kulturowym bez obawy o błędy nadinterpretacji czy generalizacji otrzymanych wyników.

W projektowaniu i realizacji projektów badawczych warto więc unikać podporządkowania wkładu społeczności lokalnych do badań, tworząc z nich raczej fundament narracji, ponieważ badani to nie tylko informatory czy źródło danych, ale to przecież oni, przez swoje praktyki kulturowe dnia codziennego, tworzą tę wiedzę (tzw. *community of learners*), [Wilson 2008: 61]. Co więcej, ponieważ idee rozwijają się przez relacje, które łączą badacza z otoczeniem społecznym podlegającym oglądowi, budowanie relacji dokonuje się przez znaną w metodologii jakościowej narrację (*storytelling*), [Sefa Dei 2013: 29].

Podjęcie indygeniczne warto uczynić postulatem, a zarazem głosem w dyskusji nad badaniami w przestrzeni międzykulturowej ze względu na upodmiotowienie procesu poznania i samych badań. Warto też mieć na uwadze, iż kontekst kulturowy wpływa na konstruowanie narzędzi metodologicznych, przez co analiza faktów pedagogicznych musi być prowadzona z ich uwzględnieniem, co w rezultacie „sprzyja rozumieniu istoty i motywów ludzkich zachowań, pozwalając na lepsze wzajemne porozumienie i budowanie związków z kulturą” [Przyborowska 2010: 432]. Pewną oczywistością może być stwierdzenie, iż kultura wyznacza horyzont znaczeń, jakie nadajemy otaczającej rzeczywistości, z całym jej materialnym i duchowym uwarunkowaniem. I choć badania naukowe to też swoista ontologiczna, osobista podróż podporządkowana owemu horyzontowi kulturowemu, to od wyobraźni i gotowości badacza zależy, czy zechce przełamać duszący epistemologicznie paradygmat europocentryczny.

## Bibliografia

- Broz S. (2002), *Dobrzy ludzie w czasach zła*, Wołowiec
- Buchowski M., Burszta W.J. (1993), *Antropologia Kognitywna: charakterystyka orientacji*, [w:] M. Buchowski (red.), *Amerykańska Antropologia Kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, Warszawa
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk
- Heron J. (1991), *Philosophical basis for a new paradigm*, [w:] P. Reason, J. Rowan (red.), *Human inquiry. A sourcebook of new paradigm research*, Chichester-New York-Brisbane-Toronto-Singapore
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations cross nations*, Thousand Oaks
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Lublin
- Malewski M. (red.), (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław
- Markešić L. (2009), *Kako živjeti zajedno?*, Sarajevo
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk
- Melosik Z. (2007), *Teroia i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków
- Nisbett R.E. (2001), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Sopot
- Padilla A.M. (2004), *Quantitative Methods in Multicultural Education Research*, [w:] J. A. Banks, C. A. McGee Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco
- Przyborowska B. (2010), *Kulturowe uwarunkowania badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk
- Reason P, Rowan J. (red.), (1991), *Human inquiry. A sourcebook of new paradigm research*, Chichester-New York-Brisbane-Toronto-Singapore
- Rogler L.H. (1989), *The meaning of culturally sensitive research in mental health*, "American journal of Psychiatry" 146(3)
- Sefa Dei G.J. Sefa Dei (2013), *Critical Perspectives on Indigenous Research*, "Socialist Studies – The Journal of the Society for Socialist Studies" t. 9(1)
- Sefa Dei G.J. (2013), *The Black Scholar*, [w:] *The Encyclopedia of African Cultural Heritage*, M.J. Shujaa, K. J. Shujaa, Thousand Oaks
- Stewart L. (2012), *Commentary on Cultural Diversity Across the Pacific: The Dominance of Western Theories, Models, Research and Practice in Psychology*, "Journal of Pacific Rim Psychology" t. 6, nr 1
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” z. 317
- Wilson S. (2008), *Research is Ceremony. Indigenous Research Methods*, Halifax
- Yoder, J. D., Kahn A. S. (1993), *Working toward an inclusive psychology of women*, "American Psychologist" nr 48

**SUMMARY****Indigenous perspective in researching culturally diverse communities – towards methodological cultural sensitivity**

The article tackles the issue of methodological paradigms in research on multicultural education. It embraces reflections over the traditional approach engaging biased, europocentric stand, often questioning the principle of the equality of cultures, but on the other hand provides with a proposal of introduction of the indigenous model to the widely perceived practice of constructing and conducting intercultural research projects. Such perspectives allows the researched communities to participate actively in the process of research at each stage, contributing to the dissemination of knowledge taking into account cultural difference, hence being culturally conscious. An example of own researching experiences from the region of Bosnia-Herzegovina is provided in the context of appropriate preparation for indigenous approach in research. The author additionally proposes a set of specific competences and soft skills which facilitate such approach if manifested by the researcher, to recall openness, flexibility, adaptation skills and open-mindedness for instance.

**Keywords:**

indigenous research, cultural diversity, Europocentric research paradigm, researcher's soft skills, Bosnia-Herzegovina, cultural borderland



## PRZEPROSINY

Bardzo przepraszam mgr. Tomasza Burdzika za to, iż naruszając prawa autorskie w tekście *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, [Wiśniewski, D. 2015; *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 25, s. 235-244. DOI: 10.15290/pss.2015.25.14] przypisałem sobie autorstwo obszernych fragmentów jego artykułu *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, [Burdzik, T. 2013; *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, „Kultura i Historia”, (23). URL: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4715>].

dr Daniel Wiśniewski





## RETRACTION NOTICE

The article *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, [Wiśniewski, D. 2015; *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 25, s. 235-244. DOI: 10.15290/pss.2015.25.14] by dr Daniel Wiśniewski has been retracted as a major part of text has been found to be plagiarized from the article entitled *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, [Burdzik, T. 2013. *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, „Kultura i Historia”, (23). URL: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4715>] by Tomasz Burdzik.

**Received:** July 16, 2015.

**Retracted:** October 09, 2015.

**Retraction Notice:** This article has been retracted at the request of the author.

## NOTA RETRAKCYJNA

Artykuł dr. Daniela Wiśniewskiego *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, [Wiśniewski, D. 2015; *Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 25, s. 235-244. DOI: 10.15290/pss.2015.25.14] został wycofany z powodu plagiatu znaczących ilości tekstu zapożyczonych z artykułu *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, [Burdzik, T. 2013; *Tradycja a kształt kultury w czasach globalizacji*, „Kultura i Historia”, (23). URL: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/4715>] autorstwa mgr. Tomasza Burdzika.

**Data opublikowania:** 16 lipca 2015.

**Data retrakcji:** 9 października 2015.

**Nota retrakcyjna:** Artykuł został retraktowany na żądanie autora.



DANIEL WIŚNIEWSKI  
DWISNIEWSKI@UNI.OPOLE.PL

## KOMUNIKACJA W SPOŁECZEŃSTWIE WIELOKULTUROWYM: WZMACNIANIE CZY ZANIKANIE TOŻSAMOŚCI

„Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co konstruuje, co można [...] konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się nie...” na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, przed jakim nie ma ucieczki”.  
Zygmunt Bauman [1994: 9]

### Wstęp

Przemiany, jakie dokonały się i dokonują w społeczeństwie w pierwszych dziesięcioleciach XXI wieku, powodują przewartościowania u wszystkich żyjących obecnie pokoleń cywilizacji zachodniej. We współczesnym świecie da się zauważyć tylko i niepewność wpisana w egzystencję dnia codziennego, nasilenie się groźnego charakteru obszarów publicznych, odwrażliwienie spotkań z innymi, odejście od społecznego zaangażowania, fragmentaryzację i przelotność więzi międzyludzkich, epizodyczną naturę stosunków społecznych, luźne umocowanie jednostki w strukturze społecznej. Widać także nietrwałość relacji, które dotąd były uznawane za nienaruszalne.

Ponadto, dokonujący się proces globalizacji prowadzi nie tylko do swoistej „uniwersalizacji” czy „standaryzacji” wzorców kulturowych i społecznych, które przenikają się wzajemnie, lecz także do ich ciągłej modyfikacji. Nowe postawy etyczne i hierarchie wartości są często skrajnie odmienne od postaw i wartości pokoleń poprzednich. W epoce kryzysu tożsamości szczególnie istotna jest umiejętność nawiązywania kontaktów oraz tworzenie więzi międzyludzkich.

## Globalizacja i tożsamość „przezroczysta”

Tożsamość można postrzegać jako negocjowany społecznie projekt świadomości indywidualnej. Takie spojrzenie czyni współodpowiedzialnym za jej tworzenie zarówno jednostkę, jak i społeczne otoczenie. Człowiekowi w definiowaniu i ocenianiu otaczającej go rzeczywistości niezbędna jest samoświadomość, poczucie przynależności do jakiejś kategorii oraz poczucie odrębności i wyjątkowości, do czego z kolei niezbędne jest otoczenie. Mechanizm sprzężeń zwrotnych między nami a otoczeniem (szczególnie na poziomie kontaktów interpersonalnych) wprowadza nas w proces kształtowania się tożsamości osobowej, społecznej czy kulturowej. Dzięki temu w człowieku rodzą się pojęcia: ja, my, oni oraz inni.

Z punktu widzenia zapotrzebowania społecznego ważna wydaje się również próba odpowiedzi na pytanie, jak powinien wyglądać proces socjalizacji (szczególnie w wymiarze rodzinnym), aby uzbroić młode pokolenie w kompetencje do komunikacji międzykulturowej.

Młodzież jest bowiem grupą społeczną, która jest w trakcie procesu budowania własnej tożsamości. Młodość to okres, kiedy człowiek jest zawieszony między byciem dzieckiem, a byciem dorosłym. Dzięki procesom socjalizacyjnym młodzi ludzie zmierzają ku osiągnięciu pełnej dojrzałości. Jednocześnie dzięki swej dynamice i specyfice młodości mogą wpływać i najczęściej wpływają, na zachodzące zmiany społeczne.

W związku z globalizacją w zachodniej socjologii kultury pojawiło się pojęcie *global teenager* – globalnego nastolatka, którego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, a w znacznie większym – przez kulturę popularną oraz ideologie konsumpcji. Pojęcie globalnego nastolatka potwierdza, że wielkomiejską młodzież klasy średniej cechuje – niezależnie od kraju i kontynentu – podobna tożsamość i podobny styl życia. Ponadto powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są o wiele bardziej podobne do siebie wzajemnie niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna, przesycona przez amerykański *image*, „działa” w poprzek granic i kontynentów i rozprasza różnice narodowe, państwowe, etniczne i językowe.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje, jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy, odmienności i wszelkich paradoksów. Jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec idei głębszego zaangażowania: nie ma zamiaru dokonywać jakiegokolwiek rebelii, zmieniać

świata w imię jakichkolwiek alternatyw. Akceptuje powierzchowność, kulturę typu instant, pełną sprzeczności i niedającą jasnych odpowiedzi, powodującą konieczność „przeskakiwania” do wciąż nowych jej przejawów. Stąd socjologowie mówią o „braku rdzenia tożsamości” lub o „tożsamości przezroczystej” – całkowitej niewrażliwości na różnice kulturowe i dostrzeganiu wyłącznie tego, co „wspólne”, a zatem równoznaczne z tym, co „europejskie”. Współczesna „westernizacja” świata pozwala osobie żyjącej według tego modelu funkcjonować perfekcyjnie w dowolnym zakątku globu: może ona zmieniać miejsca zamieszkania, kontynenty i kultury, byle dawały jej one odpowiedni komfort psychiczny i materialny – w sensie prowadzenia „europejskiego stylu życia”, widzianego przez pryzmat międzynarodowych lotnisk, dobrych hoteli i restauracji, supermarketów. „Przezroczysta” tożsamość staje się warunkiem kulturowego przetrwania [Melosik 2006: 24-25].

### Tożsamość a komunikacja międzyludzka

W życiu bardzo istotną cechą jest komunikacja ludzi między sobą. Jest ona procesem, który wyraża stopień integracji życia zbiorowego ludzi. Niebagatelną rolę odgrywa więc to, jak ludzie komunikują się ze sobą [Filipiak 2000: 26]. Współcześnie wzrasta liczba sytuacji, w których człowiek musi nawiązywać relacje z innymi. Praca coraz częściej wymaga radzenia sobie z ludźmi, a nie rzeczami; zaspokajanie osobistych potrzeb czy realizacja celów także jest uwarunkowana współpracą z innymi, ważne jest więc, aby nawiązywane relacje dostarczały człowiekowi satysfakcji. Umiejętności interpersonalne decydują o pomyślności w relacjach międzyosobowych.

Zachodzące we współczesnym świecie zmiany wymagają od ludzi przemieszczania się i zmiany miejsca pracy. Pociąga to za sobą konieczność nawiązywania nowych relacji. Umiejętne posługiwanie się technikami interpersonalnymi sprzyja nawiązywaniu nowych kontaktów i zacieśnianiu stosunków z ludźmi.

Podjęmując działania prowadzące do osiągnięcia celu, człowiek natrafia na przeszkody; także relacje międzyosobowe często naznaczone są utrudnieniami. Mogą wówczas pojawić się konflikty prowadzące nawet do zachowań agresywnych uwarunkowanych reakcją emocjonalną na sytuację przeszkody. Sprawne posługiwanie się umiejętnościami interpersonalnymi pomaga

w przewyciężeniu kryzysu, chroni przed zerwaniem kontaktu z powodu niekontrolowanego wybuchu emocji.

Doskonalenie relacji międzyludzkich to wyzwanie społeczeństwa XXI wieku. Da się zauważyć, że jeżeli człowiek ma być zdolny do aktywnego przekształcania zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości, to musi dysponować umiejętnościami wchodzenia w różnego rodzaju interakcje, a podstawą tych umiejętności są m.in. kompetencje komunikacyjne [Wawrzyniak-Beszterda 2002: 46-47].

Problematyka komunikacji w społecznościach zróżnicowanych kulturowo nieustannie podlega dynamicznym przeobrażeniom.

Niezależnie od miejsca i czasu ludzie organizują się w grupy, przyjmują wspólne cele, zadania, podejmują działania i inicjatywy, które są zgodne z ich założeniami i mają przynieść im upragnione rezultaty. Grupy te wpływają na aktywność społeczności lokalnych, oddziałując to na stan i pozycję danej społeczności. Obecnie da się zauważyć znaczny wzrost zainteresowania aktywnością publiczną obywateli w okresie transformacji ustrojowej i społecznej. Aktywność ta bardzo często jest uzależniona od kreatywności, przedsiębiorczości, zapału i chęci, z jaką chce się pomagać innym. Należy powiedzieć, że współpraca ta będzie się rozwijać tak długo, jak starczy zapału i chęci pomocy społeczeństwu.

Spółczeństwo obywatelskie jest postrzegane współcześnie jako komponent demokratycznego państwa. W budującej podstawy demokracji Polsce niezwykle ważnym zadaniem staje się zatem kształtowanie obywatelskich postaw oraz umiejętności związanych z udziałem w życiu publicznym. Istotną w tym zakresie rolę ma do odegrania szkoła, której zadania należy postrzegać nie tylko jako upowszechnianie wiedzy o demokracji i regułach obywatelskiego uczestnictwa w określonej wspólnotcie, lecz także jako stymulowanie młodych ludzi do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa i państwa.

Da się często zauważyć, że młodzi ludzie najchętniej partycypują w różnego rodzaju akcjach społecznych, organizowanych doraźnie, w określonych przedziałach czasowych. Wyraźnie rzadziej angażują się natomiast w systematyczną i długotrwałą działalność organizacji czy grup pomocowych, tłumacząc się przeważnie brakiem czasu. W kształtowaniu postaw obywatelskich pokolenia niewielką rolę odgrywa – ich zdaniem – szkoła [Maj 2007: 286].

Poczucie przynależności do określonego miejsca jest niezbędne dla konstruowania własnej tożsamości; znajduje to swoje uzasadnienie również



w tradycji, będącej formą przekazu wartości budujących poczucie własnej odrębności:

Tradycja rości sobie prawo do posiadania uprzywilejowanego rozumienia czasu; ma jednak skłonność do czynienia tego samego wobec przestrzeni. To właśnie uprzywilejowana przestrzeń pozwala na zachowanie różnic między tradycyjnymi wierzeniami i praktykami. Każda tradycja jest zawsze w jakimś sensie zakorzeniona w kontekście miejsca, z którego się wywodzi, lub miejsc mających dla niej szczególne znaczenie [Giddens 2009: 110].

Charakter relacji jednostka – otoczenie wynika z potrzeby zapewnienia sobie miejsca odniesienia w stosunku do zmieniającej się rzeczywistości. Przestrzeń najbliższa jednostce z racji codziennych interakcji zachodzących na jej obszarze daje poczucie bezpieczeństwa:

A zatem tożsamość buduje się za pośrednictwem tradycji. Niezależnie od tego, czy indywidualna, czy zbiorowa, tożsamość zakłada istnienie znaczenia; zakłada jednak również [...] nieustanny proces odtwarzania i reinterpretacji. Tożsamość to stworzenie niezmienności w czasie, zbudowanie łączności między przeszłością a przewidywaną przyszłością. We wszystkich społeczeństwach utrzymanie jednostkowej tożsamości i połączenie jej z szerszymi tożsamościami społecznymi służy jako podstawowe narzędzie zapewnienia bezpieczeństwa ontologicznego. Nieodkryty psychologiczny to jedna z głównych sił pozwalających tradycji na wytworzenie tak silnych więzów emocjonalnych po stronie (wierzącego). Często, jeśli nie powszechne zagrożenia dla integralności tradycji doświadczane są jako zagrożenia dla integralności (ja) [Giddens 2009: 109].

Odrębność całej zbiorowości wyartykułowana w tradycji jest wyznaczona przez granicę, między tym, co własne a tym, co obce. Wynika to z konieczności potwierdzenia własnej tożsamości w celu konsolidacji zbiorowości w obliczu możliwego zagrożenia.

Do kryzysu więzi społecznej dochodzi m.in. na skutek globalizacji życia społecznego, chaosu w zakresie reguł prawnych i obyczajowych, czy bezrobocia kształtującego poczucie niepewności. Osłabieniu więzi międzyludzkich sprzyja także coraz ostrzejszy kontrast dotyczący poziomu życia oraz możliwości ekonomicznych poszczególnych członków społeczeństwa. Od ludzi żyjących w tych specyficznych warunkach, czasach zawirowań i niepewności, oczekuje się jednak świadomego udziału w życiu społecznym i gospodarczym, podejmowania przemyślanych, dojrzałych decyzji oraz przyjmowania całkowitej odpowiedzialności „za swój los”.

## Czy „obcy” staje się „swoj”?

Współcześnie coraz pełniej funkcjonujemy w społeczeństwie wielokulturowym. Wynika to zarówno z procesów globalizacyjnych, jak też z większej mobilności jednostek i grup społecznych. Procesy migracyjne, łatwość przemieszczania się, rozwój przestrzeni komunikacji międzyludzkiej stwarza warunki do koegzystencji kultur. Ma to swoje odzwierciedlenie w działaniach politycznych i gospodarczych, a także w codziennym życiu społecznym. Stąd rodzi się potrzeba dialogu międzykulturowego, który mógłby wyzwolić ludzi z uprzedzeń i stereotypów.

Żyjemy w świecie, w którym jesteśmy otoczeni wieloma kulturami, z którymi mamy do czynienia na porządku dziennym. Odmiennym kulturom w określonej przestrzeni geograficznej może towarzyszyć silny dystans poznawczy, wyrażający się zamykaniem w obawie przed asymilacją, egzystowaniem w izolacji społecznej i całkowitym brakiem zainteresowania odmiennymi kulturami, a nawet budowaniem jedności kulturowej przez zawłaszczanie tożsamości i w efekcie tworzeniem zunifikowanego społeczeństwa. W tym niekończącym się procesie komunikacji powstawały i powstają problemy dotyczące wzajemnego zrozumienia, komunikacji oraz współżycia w związku z ujawnianą na zewnątrz treścią kultury, zachowaniami wskazującymi na kulturową odrębność, liczbą i jakością kontaktów, ich płaszczyznami i formami, dobrowolnością i wymuszaniem komunikacji społecznej, zapożyczeniami bądź jednostronnością przyjmowania określonych wartości, otwartością na nowe oferty i ich wchłanianiem do własnego systemu czy skupianiem się wyłącznie na kultywowaniu własnych tradycji itp. Z tego głównie powodu powstają zasady polityki dotyczącej wielokulturowości oraz akty legislacyjne; stąd też w takich krajach jak Kanada czy Australia bierze się oficjalna wielokulturowość państwa. Oznacza ona prowadzenie polityki przestrzegającej zasad pełnego równouprawnienia obywateli niezależnie od pochodzenia, rasy, płci, religii. W przypadku tego rodzaju wielokulturowości istotne postulaty, wypracowane zasady i działania w zakresie tolerancji, zrozumienia innego, uświadomienia sobie współzależności, zapożyczeń oraz zjawiska przenikania kultur nie zawsze znajdują odbicie w rzeczywistości [Nikitorowicz 2013: 10].

Kontakty z innymi kulturami pozwalają na poszerzenie własnych horyzontów myślowych przez ukazywanie innych standardów myślenia, pozwalają na dostrzeżenie faktu, że własne poglądy danej kultury nie są jedynymi, że istnieją inne, które mogą być równie ważne. Kontakt z innoś-

cią – kierowany tendencją rozumu do samoulepszenia – nastawiony byłby więc na poszukiwanie elementów wspólnych, na bazie których nawiązywane byłoby porozumienie z innością, ta zaś mogłaby być zaakceptowana, ponieważ mieściłaby się na marginesie stworzonym przez podobieństwo dla różnicy. Kontakt z inną kulturą może więc prowadzić do porozumienia.

Podstawą owocnej i harmonijnej współpracy w środowisku wielokulturowym jest sprawna i precyzyjna komunikacja. Może ona mieć specyficzny charakter u różnych narodowości. To, co w naszej kulturze przyjmuje się za normalne, może być niedopuszczalne dla przedstawicieli innych obyczajowości. Dlatego ważne jest, aby umieć zrozumieć różnice w tradycjach, kulturze oraz religii, szanować je, a nie krytykować. Każdy naród ma swoją specyfikę, bardzo łatwo zranić osobiste uczucia drugiej osoby.

W dobie globalizmu ludzie z wielu kultur egzystują ze sobą na co dzień. Organizacja, jako system będący w symbiozie z otoczeniem, musi dostosowywać się do zmian w nim zachodzących. Nie ma jednak możliwości doprowadzenia do pełnej i zgodnej bezproblemowej i przyjaznej wielokulturowości. W pewnym zakresie możliwość taka jest możliwa, pod warunkiem, iż różnice aksjologiczne nie byłyby zbyt wielkie. Jakby to miało nastąpić, co jest raczej nieprawdopodobne, powstałaby monokultura i zniknęłyby wszelkie spory.

### Tożsamość a tradycja

Procesy globalizacyjne mają wpływ na kształtowanie się kultury. Dyfuzja towarów i usług zmienia dotychczasowe zapatrywania na sposób zachowania w określonych sytuacjach, jak np. celebrowanie świąt. Tradycyjne tożsamości społeczności narodowych, jak również lokalnych, są narażone na powolną zmianę istniejących zapatrywań na celebrowanie świąt dotychczasowo ważnych dla zbiorowości. Jak zauważa Marian Golka, „globalizacja i kultura masowa uruchomiły –paradoksalnie – zapotrzebowanie na różne lokalne i jednostkowe tożsamości na niespotykaną dotąd skalę” [Golka 2012: 158]. Nie oznacza to od razu drastycznej konwersji i odsunięcia dotychczasowych form spędzania kulturowo określonego czasu, ale uzupełnienie go o nowe, obce elementy, szeroko propagowane w dyskursie medialnym, przy jednoczesnym pomijaniu rzeczywistego dziedzictwa kulturowego związanego z danym terytorium. Globalizacja zmienia charakter przestrzeni; wydarzenia rozgrywające się na jednym końcu globu mogą

mieć wpływ na sytuację na drugim końcu i *vice versa*; „Zmieniła się technologia wspomagająca nasze sposoby przemieszczania się, a zwiększająca się liczba mediów sięga poza granice krajów, aby wysuwać roszczenia do naszych zmysłów” [Hannerz 2006: 15].

Procesy globalizacyjne zmieniają tradycyjne postrzeganie tożsamości, poprzez konfrontację z inną kulturą, której elementy *volens nolens* są wcielane w poczet praktyk kulturowych osób mających doświadczenia z odrębnością innych kultur. Tradycja jako zbiór owych elementów podlega zmianom, będących wynikiem otwartości społeczeństwa na nowe doświadczenia przeżywania świąt w sposób odmienny od przyjętego, dyfuzji elementów kulturowych w wyniku procesów globalizacyjnych. Kulturowy wymiar przenikania również zdaje się mieć deterministyczny wpływ na konstruowanie się odmienności: „We współczesnym świecie społeczność lokalną definiujemy także w kontekście zmian globalnych, czasem bezpośrednio wpływających na *mniejsze niebo czy świat najmniejszy*” [Szczepański 2011].

Zagadnienie wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego daje się zatem rozpatrywać na szerszych lub węższych płaszczyznach. Refleksja nad komunikacją stwarza szansę na lepsze, skuteczniejsze współdziałanie w trakcie spotkań międzykulturowych oraz skłania uczestników tych spotkań do analizy własnego postępowania. Uświadamia im, iż zasady i wartości, które wyznają oraz przyjęte przez nich sposoby postępowania nie są jedyne i najlepsze oraz – że można żyć i skutecznie działać, kierując się wieloma innymi zasadami i normami [Michalik 2005: 98].

## Zakończenie

Na skutek procesów globalizacyjnych kultura ulega zmianie, ale jej rola w kształtowaniu tożsamości pozostaje niezmienna, służąc integracji społeczności oraz kształtowaniu własnej odrębności od innych zbiorowości. Mając to na uwadze, trzeba mieć świadomość, że globalizacja powoduje zastępowanie tego, co własne, tradycyjne, przez wartości i modele „uniwersalne”, „standardowe”. Świadomość zagrożenia monokulturą prowadzi do potrzeby ochrony własnego dziedzictwa i rodzimej kultury, bez której nie ma mowy o posiadaniu własnej tożsamości.

## Bibliografia:

- Bajkowski T. (2013), *Rodzinne uwarunkowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodzieży*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa
- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa
- Filipiak G. (2000), *Spoleczne aspekty barier w komunikacji interpersonalnej*, [w:] M. Golka (red.), *Barьеры w komunikowaniu*, Poznań
- Giddens A. (2009), *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] U. Beck, A. Giddens, L. Scott (red.), *Modernizacja refleksyjna : polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa
- Golka M. (2012), *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa
- Hannerz U. (2006), *Powiązania transnarodowe: kultura, ludzie, miejsca*, Kraków
- Maj B. (2007), *Szkoła jako obszar kształtowania postaw obywatelskich młodzieży*, [w:] A. Szerłaг (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków
- Melosik Z. (2006), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, Wrocław
- Michalik U. (2005), *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, [w:] A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków
- Nikitorowicz J. (2013), *Kompetencje w komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków
- Szczepański S.M. (2011), *Czy życie to hazard? Notatnik spóźnionego przybysza*, „Śląsk” nr 2

**SUMMARY**

**Communication in Multicultural Society:  
Strengthening or Disappearing Identity**

Nowadays, communication between people is particularly important. On the one hand, different cultures around us are fascinating, but sometimes difficult to understand. On the other hand, globalization makes the differences disappear. In this context, asking about one's identity means asking about his or her attitude towards those contradicted tendencies, and the answer to the question requires taking into consideration various aspects of the problem.

**Keywords:**

globalization, society, communication, identity, multiculturalism, teenager

ARTYKUŁ RETRAKTOWANY

TATIANA KRYUKOVA

MARIA SAPOROVSKAYA

E-MAIL: TAT.KRUKOWA44@GMAIL.COM

## СОВЛАДАНИЕ В РОССИЙСКИХ СЕМЬЯХ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

### Введение

Сейчас, когда семья как системная часть общества меняется во всем мире, трудно сохранять экспертность по отношению к ней, приходится признавать, что мы многого не понимаем и не знаем. Это ставит новые задачи, среди которых и понимание медленных изменений современной семьи и брака. Немаловажной задачей мы считаем изучение возможностей семьи выживать, справляться с трудными ситуациями, развиваясь при этом.

### Совладание со стрессом

Совладающее со стрессом (трудной жизненной ситуацией) поведение - важная сторона процесса социальной адаптации у здоровых людей. Это особое социальное поведение субъекта обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека. Совладающее поведение является целенаправленным поведением, позволяющим человеку справляться со стрессом и трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации (Крюкова, 2004, 2010; ред. Журавлев и др., 2008). Именно осознанный личный *выбор* стратегий поведения характеризует совладание как поведение субъекта и позволяет нам использовать данную методологию как основу нашего исследования: С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и др.

Совладание со стрессом обеспечивает человека продуктивностью, хорошим здоровьем, благополучием, в том числе, в его близких



взаимоотношениях, благодаря самостоятельному и сознательному осмыслению и рефлексивному переживанию стрессовых событий, выбору способов поведения при стрессе, адекватных личностным особенностям человека, динамике и социо-культурному контексту ситуации, а также отношений (ценности, нормы, т.д.). В этом случае целостный субъект, интегрирующий все виды деятельности и активности, способен быть независимым, самостоятельно совладающим с жизнью творцом, а не продуктом собственной биографии, что и составляет его сущность – творческую, нравственную, свободную (Брушлинский, 2003).

Совладание выступает как индивидуальный и как групповой феномен, значимый референт социального адаптивного поведения человека. Известно, что последствиями неблагоприятных воздействий на семью, в одних случаях, являются различные деструктивные явления (нарастание конфликтов, неудовлетворенности семейными отношениями, аддикции, одиночество, нередко распад семьи). Однако в других случаях происходит укрепление семейной общности (*coherence*) усиление сплоченности, выработка «психологического иммунитета» у членов семьи к неблагоприятным влияниям социума. Семьи в этой логике анализируются по уровню жизнестойкости (*resilience*), (Maddi, S.; McCubbin H.I. et al. 1997). Различная резистентность семей к действию стресса, вероятнее всего, объясняется действием копинг-механизмов, обеспечивающих эффективность социально-психологической адаптации членов семьи.

### Стресс и совладание в расширенных (трехпоколенных) семьях

В современной психологической науке и практике возникла острая потребность в изучении особенностей семей, в которых присутствует и активно участвует в жизнедеятельности третье поколение — поколение *Прародителей*. Рост числа расширенных семей в Европе и Америке является следствием мирового экономического кризиса начала XXI-го века. Каждый шестой американец является членом расширенной семьи, это более чем 10%-ное увеличение численности данного типа семей с начала Великой рецессии в 2007 году. Объединение нуклеарных семей родителей и детей позволяет людям более

успешно совладать с кризисной ситуацией в экономике (Brown 2008; Bailey Fong 2010; Porterfield 2009; George 2008; Lowenstein, Katz 2012; Roodin 2011; Vandervan 2008; Whitehouse, Whitehouse 2011).

Несмотря на традиционную склонность российской семьи к многопоколенной структуре, распространение расширенных семей в России в последние два десятилетия так же связано с негативными социальными и экономическими процессами, а именно, сложным материальным положением, особенно молодых семей и семей пенсионеров, и жилищной проблемой (результаты опроса НИИ семьи Министерства социальной защиты России, 2013). Многопоколенные или расширенные семьи составляют сейчас треть всех семей в России.

Нередко молодые (супружеские) семьи входят в структуру родительской семьи из-за отсутствия собственного жилья. Ранний возраст вступления в брак (18 – 22 года) способствует сохранению не только экономической и материальной, но и психологической зависимости взрослых детей от родителей. Проникновение и доминирование индивидуальных ценностей над групповыми приводит к тому, что жизненные цели, связанные с построением карьеры, становятся более приоритетными по сравнению с задачами воспитания детей, что способствует активному вовлечению прародителей в этот процесс.

Следует признать, что распространение расширенных семей в современном обществе, в большей степени, является следствием деструктивных процессов и призвано помочь людям решать задачи, связанные с *выживанием*. Это порождает особые проблемы – недостаточную удовлетворенность межличностными отношениями; переживание субъективного одиночества; конкуренцию между родителями и прародителями (особенно в сфере воспитания детей); конфликтность; распространение внутрисемейных коалиций; борьбу за власть – что, в целом, повышает уязвимость расширенных семей к внутренним и внешним стрессам (Сапоровская 2012).

Современное российское общество демонстрирует отход и отказ от коллективистической культуры. Анализ социо-культурного контекста наших исследований показывает, что в России коллективизм, в основном, характеризует поколения, рожденные в СССР, но не молодые поколения 90-х (различия в выраженности коллективизма/индивидуализма значимы при  $p < 0.01$ ), которые вынуждены присоединяться к индивидуалистическим культурным ценностям и нормам (Крюкова 2012). Реально сложилась ситуация, в которой явно

просматривается отказ от *Традиции* (в широком значении слова), но индивидуалистическая культура не типична для России. Несмотря на явный межпоколенный разрыв, существует возрастающий у нового поколения интерес к опыту и достижениям предшествующих поколений (О. М. Здравомыслова, А.В. Мудрик), что является важным условием интеграции, стабилизации, прогрессивного развития общества. Семья, особенно расширенная, еще по-прежнему остается в России той социальной группой, в которой сильна *Традиция*, а механизм преемственности хоть и приобрел признаки противостояния и напряженности, но не сводим только к конфликту.

Таким образом, социальная значимость и актуальность исследования расширенных семей и, особенно, совладания в контексте межпоколенного взаимодействия, очевидны.

Наше исследование включало две стратегии: 1) изучение закономерностей межпоколенного наследования особенностей совладающего поведения в расширенных семьях (*Исследование 1*); 2) исследование стрессов и специфики совладания представителей разных поколений в расширенных семьях (*Исследование 2*).

*Исследование 1.* При изучении закономерностей межпоколенного наследования особенностей совладающего поведения в расширенных семьях в качестве эмпирического эквивалента мы рассматривали *совпадение* характеристик совладания в опыте *Прародителей, Родителей и Детей*. Выборку исследования составили представители поколения *Прародителей, Родителей и Детей* (юноши и девушки в возрасте 15-17 лет) в семье. Для решения исследовательских задач был использован *Репертуарный тест ролевых конструктов* (Дж. Келли). Конструктами репертуарных решеток являлись способы совладания (копинг-стратегии).

В первую очередь мы отследили те стратегии, которые представлены в опыте трех поколений членов семьи, это: *Стремление принадлежать* и *Поиск духовной опоры*. Опыт использования этих копинг-стратегий воссоздается по женской линии, при этом частота совпадений в межпоколенной динамике увеличивается. Эта закономерность характерна как для девушек, так и для юношей.

Ряд копинг-стратегий (*Фокусирование на решении проблемы; Упорная работа и достижения; Ставка на близких друзей; Разрядка*) воспроизводятся как из материнского, так и из отцовского опыта. Стратегия *Поиск общественной поддержки и Беспокойство* (стремление поделиться своей проблемой с другими людьми, заручиться их

поддержкой, одобрением, советами) воспроизводится испытуемыми только из *материнского* опыта совладающего поведения. Опыт использования стратегий *Общественные действия*, *Обращение за помощью к профессионалу*, *Стремление отвлечься и отдохнуть* воспроизводится только по *отцовской* линии. Из опыта совладающего поведения *бабушек* передается копинг-стратегия *Игнорирование проблемы*.

В рамках качественного исследования «наследования» копинга в семье мы проанализировали эссе респондентов на тему «Как они выживали». Категориями контент-анализа стали ответы на следующие вопросы:

- какие конкретно паттерны совладающего поведения предков являются для потомков образцами для подражания?
- какие элементы опыта предка хотел бы воспроизвести потомок в своем опыте?

Анализ описаний того, что хотели бы они воссоздать из совладания предков в собственном опыте, показал, что стратегии *Оптимизм* и *Юмор* воссоздаются потомками чаще, а вот стратегии проблемно-ориентированного копинга предков, то есть их способы решения проблем – нет. Это, безусловно, чрезвычайно важный факт. Копинг предков, который чаще всего вызывает положительную оценку потомком, вызывает у них чувства уважения и восхищения, осознанно ими не воссоздается, что, однако, не исключает возможности его бессознательного воспроизводства.

Еще одним чрезвычайно важным фактом, полученным при анализе нарративов, оказалось то, что во всех работах, где отсутствовало описание чувств к предкам, так же полностью отсутствуют указания на воссоздание потомками элементов опыта совладания предков. Это говорит о том, что положительные эмоции и чувства потомков к предкам являются важным условием межпоколенной передачи опыта совладающего поведения в семье.

*Исследование 2.* С помощью феноменологического интервью мы выделили специфические трудности межпоколенного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях.

1. Типичной для расширенной семьи является конфронтация и конкуренция представителей поколений *Прародителей* и *Родителей* в сфере воспитания ребенка (из выборки 61% пра-родителей и 57% родителей указывали на конкуренцию друг

с другом в данной сфере), что имеет ряд негативных последствий для ребенка, а именно:

- ослабление контроля, отстраненность ребенка от жизни семьи, переживание им чувства субъективного одиночества;
  - нечувствительность или отвержение личностных, поведенческих изменений, которые происходят с ребенком в процессе взросления, что вызывает у него протестные реакции, усиливающие межпоколенный конфликт в семье;
  - вовлеченность ребенка во внутрисемейные коалиции (с *Матерью* против *Отца* или с *Бабушкой* против *Матери*), что обостряет его конфликтные отношения с другими членами семьи и способствует формированию чувства вины перед ними.
2. Для расширенной семьи характерна борьба за власть (другими словами «кто главнее»). Особенно это проявляется в сфере воспитания ребенка (из выборки 63% прародителей и 71% родителей указывали на это), что приводит к ролевой конкуренции, диффузности ролевой структуры семьи, неопределенности функций и статуса поколений в семье, что может затруднять процесс формирования и укрепления поколенной идентичности членов семьи. Борьба за власть в сфере воспитания наиболее характерна для *расширенных неполных* семей. Бабушка включена в воспитательный процесс в роли замещающего родителя и конкурирует со своей дочерью, которой одновременно принадлежат амбивалентные роли (мать и дочь), что повышает риск развития к внутриличностного конфликта.
  3. Ядром межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях является диадическое взаимодействие (Бабушка - Мать; Мать - Ребенок; Бабушка - Ребенок и т.д.) - в неполных расширенных семьях это проявляется в 75% случаях, а вот в полных расширенных только 32%. В таких случаях другие подсистемы отношений находятся на периферии, что обостряется межпоколенный конфликт и у членов семьи усиливается чувство неудовлетворенности межличностными отношениями.
  4. Женщины поколения *Прародителей* в неполных расширенных семьях ощущают больший психологический комфорт, чем в полных семьях. *Бабушки* в полных расширенных семьях указывают на чувство одиночества в семье, на то, что их усилия и вклад в жизнь семьи недостаточно оценен другими членами

семьи. Это приводит к усилению состояния неудовлетворенности и нервно-психического напряжения. *Бабушки* в неполных семьях ощущают свою востребованность и важность вклада в жизнедеятельность семьи.

5. В полных расширенных семьях трудности во взаимодействии у ребенка возникают с представителями всех поколений — с бабушками, дедушками, родителями. В неполной расширенной семье трудности, главным образом, проявляются в материнско-детском взаимодействии.
6. Мужчины поколения *Прародителей* отмечают трудности при взаимодействии с женщинами поколения *Родителей* и внуками. С мужчинами поколения *Родителей* у них складываются отношения солидарности, взаимопонимания и взаимоподдержки. У мужчин поколения *Родителей* трудности во взаимодействии чаще возникают с женщинами поколения *Прародителей* и собственными детьми.

В целом, необходимо отметить, что межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях потенциально является источником стресса для всей семьи как группы.

Анализ характеристик совладающего поведения представителей разных поколений в расширенных полных и неполных семьях показал:

*Полная расширенная семья*

- мужчины поколения *Прародителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к дистанцированию и отвлечению ( $p = 0.02$ ), что позволяет им максимально снизить свою ответственность за исход конфликтной ситуации в семье;
- женщины поколения *Прародителей* предпочитают эмоционально-фокусированный копинг ( $p = 0.001$ ), что усиливает их нервно-психическое напряжение;
- мужчины поколения *Родителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к уходу в профессиональную деятельность ( $p = 0.04$ ), что позволяет им отдалиться от конфликтной ситуации в семье;
- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг ( $p = 0.01$ ), что в значительной степени

повышает их нагрузку и ответственность за качество межпоколенного взаимодействия в семье.

#### Неполная расширенная семья

- женщины поколения *Прародителей* предпочитают проблемно-ориентированный (при  $p = 0.003$ ), и/или конфронтативный копинг ( $p = 0.001$ ), что усиливает риск развития хронического конфликта в семье;
- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг и/или уход в работу ( $p = 0.01$ );
- дети (подростки) предпочитают конфронтативный копинг ( $p = 0.02$ ), или копинг, ориентированный на социальную поддержку ( $p = 0.001$ ).

Таким образом, можно сказать, что копинг в неполной расширенной семье более конгруэнтный, чем в полной расширенной семье. Это, однако, не гарантирует большую эффективность совладания семьи. Более важным результатом является то, что проблемно-ориентированное совладание в семье демонстрируют женщины поколения *Родителей*, что определяет их значительный вклад во взаимодействие поколений в семье, в формирование межпоколенной толерантности и милосердия.

#### Совладание с переживаниями стресса в близких отношениях партнеров (супругов).

Ряд авторов отмечает, что близкие диадические, в том числе, супружеские и романтические отношения качественно отличаются от других видов человеческих отношений тем, что прогрессивно влияют на развитие человека (Vangelisti; Reis; Fitzpatrick 2002; Mikulincer и Goodman 2006; Bershied, Mayers 2000, 2005). В тоже время близкие отношения в диаде партнеров нередко служат источником острого стресса и даже психологической травматизации личности (Jung; Burney; Skinner 1992). В связи с этим возникает вполне логичный вопрос: почему в одном случае близкие отношения способствуют развитию человека, а в другом наносят ему психологическую травму?



Нами проведены *исследования* совладания со стрессами в близких (супружеских и романтических) отношениях при переживании одиночества в семье и в ситуации системного кризиса отношений - измены. Эта сфера явно недооценена пока наукой.

### Совладание с одиночеством в семье

Мы выясняли, в какой степени одинокие люди, живущие в семье и без семьи, различаются в выборе копинг-стратегий. Выборка составила 286 человек в возрасте 18-56 лет. Методами диагностики были: опросники UCLA (Russell, Peplau); Loneliness Scale (de Gierveld, van Tilburg, 1999); копинг-шкалы - CISS (Endler, Parker, 1990); WCQ (Lazarus, Folkman, 1988), ACS (Frydenberg, Lewis, 1993), интервью.

Под *одиночеством* мы понимаем, с одной стороны, дефицит в отношениях (количественный и качественный), удовлетворяющих потребности человека; с другой стороны, мощный источник саморазвития и творчества (Zeidner, Saklofske 1996; Крюкова 2010).

Наши результаты показали, что люди, находящиеся в браке, более субъективно одиноки, чем те, кто живет один или с родителями (что типично для России): различия значимы ( $p=0.04$ ), особенно по шкале эмоционального одиночества. Супруги страдают от одиночества в большей степени, чем живущие в одиночку (Крюкова, Ронч 2012), а их копинг-стратегии менее продуктивны. Наши данные подтверждают, что копинг с одиночеством детерминирует психологическое благополучие и здоровье субъекта. Подростки говорят о более высоком уровне одиночества, чем взрослые в семье. Они остро переживают одиночество и потому, что не владеют необходимыми социальными навыками, и в связи кризисным периодом развития своих отношений с другими. Но в целом одиноких взрослых в семьях больше, чем подростков. Обнаружено использование подростками непродуктивных копинг-стратегий. Взрослые члены семьи обычно не ищут поддержки других, когда испытывают стресс ( $R = - 0.550, p < 0.0001$ ).

Можно заключить, что уровень одиночества связан с возрастом и качеством социальной поддержки. Результаты поддерживают идею о социо-культурном и психологическом кризисе в российском обществе: росте отчуждения, враждебности, негативизма к власти и друг к другу, даже в семье, потере чувства принадлежности (аффилиации),

особенно в мегаполисах. Социальное одиночество расширяет свои территории.

### Совладание с переживанием измены в близких отношениях

Наиболее стрессогенной, связанной с чувствами ревности и ненависти для партнеров является ситуация *измены*, также характерная для динамики близких отношений (R. Sternberg, 1997; Шипова Н.С., 2014). Измена рассматривается как системная ситуация кризиса в супружеских или партнерских отношениях: субъективно понимаемый, отрицательно оцениваемый поведенческий акт партнера, нарушающий обязательство верности, вызывающий сильные, негативные эмоциональные переживания, и разрушающий доверие партнеров друг к другу; при котором один из партнеров переносит характеристики актуальных отношений и способы поведения в них на отношения с другим романтическим партнером. Последствия измены неоднозначны: она может привести как к улучшению отношений, так и к их ухудшению. Предполагалось, что переживание измены в романтических отношениях и совладание с ней обладает определенной спецификой и динамикой. Участниками выступили мужчины и женщины, которым изменил партнер, и другая группа, в которую вошли те, которые изменили своему партнеру. Методы: WCQ (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой и др., 2003); феноменологическое интервью. Респондентами были мужчины (22 человека) и женщины (25 человек) в возрасте 19-45 лет (средний возраст 32 года). С партнером испытуемых связывали чувства привязанности, присутствовали сексуальные отношения. Все 100% испытуемых рассматривают измену как стресс, ее переживание как трудный период в своей жизни. Респонденты заявляют о длительных переживаниях (более двух лет) в 38% случаев, от года до двух – в 19%, и 43% испытывает острый стресс менее года. На основе анализа интервью в динамике переживания измены можно выделить три блока переживаний: 1) блок получения информации и реакции на нее (удивление, непонимание); 2) блок эмоций, связанных с партнером (разочарование, обида, гнев); 3) блок эмоций, связанных с отношениями (отчаяние, страх потери). Уже на первом этапе получения информации переживание может осложняться включением психологических защитных механизмов. В

соответствии с полученными нами ранее данными механизм отрицания выражен на 72% , что объясняется особенностями ситуации: субъект, не готовый к конструктивным действиям и не способный эффективно действовать, будет отрицать сам факт наличия проблемной ситуации и сильного эмоционального ее переживания. Выявлено влияние проекции, как механизма психологической защиты на усиление негативных последствий переживания измены в межличностных отношениях. Получена более полная картина переживаний партнеров, включающая не всегда осознаваемые компоненты этих переживаний, а также расширены представления о переживаниях, порожденных стрессом измены.

Выделено несколько особо травмирующих факторов в ситуации измены: ситуация соперничества, снижение самооценки, угроза разрыва значимых отношений и потери близкого человека, необходимость перестройки собственной жизни, разрушение диады и появление триады. Показателем сильного стресса также выступает изменившееся поведение испытуемых, его отмечают у себя 63% опрошенных: поменялся режим сна и приема пищи, появились вредные привычки (курение, алкоголь), обострение соматических заболеваний, изменился стиль общения, появилось стремление к рефлексии и самокритике, стали уделять больше времени себе, появилось желание выразить себя в творчестве. В перечисленных изменениях поведения видится переоценка ценностей испытуемыми и предпосылки будущих стратегий совладания.

Большую роль в совладании (у 73% выборки) играет социальная поддержка, т.к. испытуемые говорят о сложности самостоятельного преодоления ситуации. Основная поддержка заключалась в нахождении рядом, выслушивании и попытках изменить оценку ситуации, дать совет. В описаниях присутствуют в основном избегающие стратегии (старание переключиться на другие дела; уход в работу, религию; общение; употребление алкоголя; лишение себя свободного времени; отвлечение на детей; применение антидепрессантов). Стратегии проблемно-ориентированного (посещение консультаций психолога, анализ ситуации) и эмоционально-ориентированного копинга (выяснение отношений, погружение в переживания) применяются значительно реже.

## Индивидуальный и диадический (совместный) копинг.

Результаты показывают особенности стресса, порождаемого изменой в близких отношениях, с которым сложности самостоятельно совладать. У супругов распространены мало эффективные копинг-стили и стратегии – виды избегания, что говорит о высокой вероятности *несовладания* с данной трудной жизненной ситуацией.

Одним из принципиальных результатов исследования является вывод о том, что в диадическом совладании с ситуацией измены преобладает конфликтный стиль, уход в собственные переживания и интересы. Неверность партнера связана с длительным переживанием стресса, злости, ярости, ненависти, уязвленности, разочарования и т.д. В данной ситуации больше помогает индивидуальный копинг, так как совместные усилия супругов нередко заблокированы. Индивидуальные и диадические копинг-стратегии/стили слабо взаимодействуют у партнеров в ситуации измены. Хотя надо признать, что диадический копинг включает в себя одновременно организацию различных уровней действий семьи, укрепляет внутрисемейное единство и сплоченность, является процессом достижения баланса семейной системы, продвигает личностный рост и развитие членов семьи (McCubbin et al. 1997).

В целом, измена влияет не только на психологический комфорт участников отношений, но и на характеристики самих отношений. Проведенный регрессионный анализ выявил отрицательное влияние переменных, выражающих переживание ситуации измены партнера на стабильность их отношений ( $R^2=0,96$ ,  $\beta=-0,34$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, субъект, переживающий измену партнера, испытывает преимущественно негативные чувства, что способствует снижению значимости взаимоотношений для него и приводит к возможности их разрушения. Тем самым подтверждается стрессогенность измены через выраженность «угрозы разрушения значимых отношений». Полагаем, одним из показателей эффективности совладания выступает прощение неверного партнера, чувство любви к нему. 12% выборки заявили о полном прощении партнера или спокойствии, равнодушии по отношению к нему. 47% выборки говорят о невозможности его простить. После произошедшей измены отношения партнеров могут претерпевать различные трансформации: стать дружескими или враждебными вместо романтических, любовных.

Таким образом, измена воспринимается всеми испытуемыми как трудная жизненная ситуация: переживание измены обладает яркой динамикой, результатом усилий субъекта может стать более или менее успешное совладание, которое влечет за собой изменение характеристик самих отношений. Зачастую измена и несовладание с ней играют негативную роль в динамике супружеских отношений и приводит к их разрыву, так как по результатам исследования большинство пар все-таки распадается.

## Заключение

Стрессовые переживания в семье, связанные с взаимоотношениями, имеют свою специфику: не всегда понимаемую значимость для человека, опасность для его благополучия и самих отношений, длительность протекания, сочетание остроты и хроничности, суженность сознания, непонимание себя и другого. Совладание со стрессами (*relations-oriented coping*) в таком контексте также специфично: более напряженно; менее эффективно и продуктивно, требует совместных усилий, которые не всегда эффективны; иногда коррелирует с искаженными оценками себя и ситуации; цели копинга смещены.

Имеются тенденции к несовладанию и/или непродуктивному совладанию с состояниями стресса подобного типа в семье: межпоколенные конфликты, трудные, порой неразрешимые ситуации (измена), одиночество в отношениях, избегание совместности, насилие.

В целом, российские семьи совладают со стрессами ежедневной жизни, многие проявляют высокий уровень жизнестойкости и закаленности, обладают немалыми внутренними ресурсами, что не исключает огромного количества плохо совладающих семей. Вопрос, который неизбежно встает при этом: какова «цена» совладания? Данный вопрос ждет своих исследователей.

## Библиография

- Брушлинский А.В. (2003), *Психология субъекта* / Отв. ред. В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя
- Крюкова Т. Л. (2010), *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Монография.* – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова

- Kryukova T. (2012), *Cross-cultural Context of Stress-Coping Research*. Paper / Abstracts of the XXX International Congress of Psychology. Cape Town, South Africa, July 22–27, 2012. Published under the auspices of the International Union of Psychological Science (IUPsyS) / Ed. by Norman Duncan. P. 223.
- Крюкова Т.Л., Ронч А.М. (2012), *Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях* // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: – Кострома Т. 18, № 4. С. 129-134.
- Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. (2005), *Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними*. – СПб: Речь
- Сапоровская М. В. (2012), *Психология межпоколенных отношений в современной российской семье*. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы* (2008), / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко - М.: Изд-во „Институт психологии Российской Академии Наук”
- Шипова Н.С. (2014), *Совладание с переживанием измены в близких отношениях*. Дисс ...кан. психол. Наук. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова
- Berscheid, E., Regan, P.C. (2005), *The psychology of interpersonal relationships*. Pearson Prentice Hall
- Couples coping with stress. Emerging Perspectives on Dyadic Coping* (2005), / Ed. by Revenson, T.A., Kayser, K., Bodenmann, G. - APA: Washington, DC
- McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S.-Y., Allen C.T. (1997), *Families under stress: what makes them resilient*, AAFCS Commemorative Lecture. <http://www1.cyfernet.org/prog/fam/97-McCubbin-resilient.html> [24.05.2014]
- Sternberg, R. J. (1997), *When love stories become love traumas*, Yale University

**SUMMARY****Coping in Russian Families: Individual and Group Tendencies**

The aim of the study is to investigate the ever referent for any society socio-cultural and socio-psychological problem: how do people in Russia survive nowadays in transforming culture and family? Multigenerational families' gap and resources are analyzed. The authors are trying to give an answer to difficult questions: do couples cope with emotional problems nowadays: cheating, jealousy, loneliness? What coping strategies do families choose and how productive they are.

**Keywords:**

coping, family, generation, culture in transformation





## INFORMACJA DLA AUTORÓW „POGRANICZA”

Nadesłane artykuły nie powinny być wcześniej publikowane. Ich jakość merytoryczna zostanie poddana anonimowej recenzji.

**Wymogi techniczne tekstów:** czcionka Times New Roman (bez pogrubień, pochyłych, podkreśleń), wielkość czcionki 12 pkt., interlinia 1,5 wiersza, marginesy 2,5 cm.

Maksymalna objętość tekstu 12 stron.

**Język publikacji:** polski lub kongresowy.

**Układ artykułu:** konieczne jest zamieszczanie tytułu i streszczenia artykułu w języku angielskim (maksymalnie 15 wierszy) wraz z wyodrębnionymi słowami kluczowymi (maksymalnie 5).

Artykuły należy nadsyłać w formatach Word (plik .doc, lub .rtf). Materiał ikonograficzny znajdujący się w tekście należy przysyłać jako osobne pliki (obrazy w dowolnym formacie graficznym, wykresy w formacie .xls, tabele w .doc lub .xls).

Autorów prosimy o załączenie krótkiej informacji na temat miejsca pracy, tytułu naukowego i adresu do korespondencji (e-mail oraz telefon).

Opisy bibliograficzne cytowanych publikacji należy umieścić w porządku alfabetycznym na końcu artykułu, np.:

Anderson B. [1997] *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków

Kurcz I. [2001] *Zmiany stereotypów: jej mechanizmy i granice*, [w:] M. Kofa, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa

Kłóskowska A. [1992] *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1

Cytaty wewnątrz tekstu powinny zawierać w nawiasie nazwisko cytowanego autora, rok wydania książki/artykułu i strony np. [Anderson 1997: 3]. Przy cytowaniu publikacji dwóch lub trzech autorów należy umieścić w nawiasie wszystkie nazwiska, np. [Kofa, Jasińska-Kania 2001: 3], a w przypisie końcowym: Kofa M., Jasińska-Kania A. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa.

Strony internetowe: adres internetowy np. [www.gov.pl](http://www.gov.pl) [01.03.2005]

### **Kontakt z redakcją „Pogranicza”:**

Instytut Socjologii, Uniwersytet w Białymstoku

Pl. Uniwersytecki 1, Białystok 15-420

tel. 85 745-71-04

Sekretarze redakcji: Małgorzata Skowrońska, Katarzyna Niziołek

e-mail: [pogranicze@uwb.edu.pl](mailto:pogranicze@uwb.edu.pl)