

**MIROŚLAW SOBECKI**

**FUNKCJA  
ETNICZNO-KULTUROWA  
SZKÓŁ MNIJSZOŚCI  
NARODOWYCH**

**TRANS HUMANA**

**Białystok 1997**

## Recenzenci

Prof. dr hab. Andrzej Janowski

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

## Redakcja

Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

## Korekta

Halina Ławnicka

Marek Ławnicki

## Projekt okładki

Wojciech Siwak

## Skład, redakcja techniczna

Mieczysław Rabczko

©Copyright by

TRANS HUMANIA Wydawnictwo Uniwersyteckie

15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20,

tel. (085) 45-74-23./ fax. 45-73-95

Wszystkie prawa zastrzeżone

No part of this book may be reproduced in any form  
without permission of the publisher

**ISBN 83-86696-34-6**

Książka dofinansowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu w Białymstoku

Druk: Orthdruk sp. z o.o. Białystok ul. Składowa 9

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	<b>13</b>
<b>1. Mniejszości narodowe jako przedmiot badań</b> .....	<b>15</b>
1.1. Mniejszość narodowa jako typ mniejszości .....	15
1.2. Znaczenie wybranych cech mniejszości narodowych dla praktyki oświatowej .....	16
1.2.1. Zwartość – rozproszenie .....	16
1.2.2. Zasedziałość – migracja .....	17
1.3. Mniejszości narodowe w Polsce po II wojnie światowej .....	18
1.3.1. Szkolnictwo dla mniejszości narodowych .....	21
<b>2. Szkoła dla mniejszości narodowych w sytuacji zderzenia kultur. Przegląd literatury oraz stanowisko własne</b> .....	<b>24</b>
2.1. Szkolnictwo dla mniejszości narodowych jako problem badań .....	24
2.2. Problemy tożsamości narodowej a szkoła .....	28
2.2.1. Tożsamość narodowa jako jeden z wymiarów tożsamości .....	29
2.2.2. Poczucie tożsamości narodowej .....	32
2.2.3. Poczucie tożsamości uczniów na pograniczu kultur .....	33
2.3. Asymilacja i akulturacja a edukacja interkulturowa .....	34
2.4. Szkoła etniczna w sytuacji zderzenia kultur .....	37
2.4.1. Kompetencje kulturowe jako konkretny wymiar przygotowania do uczestnictwa w kulturze .....	38

2.5. Postawy wobec zróżnicowania etniczno-kulturowego .....	40
2.5.1. Postawy o charakterze etnicznym w szkole .....	43
<b>3. Funkcja etniczno-kulturowa.....</b>	<b>50</b>
3.1. Miejsce funkcji kulturowo-etnicznej wśród innych funkcji realizowanych przez szkoły dla mniejszości narodowych .....	50
3.2. Status etniczno-kulturowy jako wskaźnik realizacji funkcji etniczno-kulturowej .....	51
3.3. Czynniki wpływające na realizację przez szkołę funkcji kulturowo-etnicznej .....	53
3.3.1. Relacje szkoły ze środowiskiem .....	53
3.3.2. Nauczyciel .....	54
3.3.3. Programy i podręczniki .....	55
<b>4. Metodologia badań .....</b>	<b>58</b>
4.1. Problemy badawcze i przyjęte hipotezy .....	58
4.2. Zastosowana metoda .....	62
4.2.1. Metoda badań .....	62
4.2.2. Techniki i narzędzia badań .....	63
4.2.3. Zmienne, ich pomiar oraz wskaźniki .....	65
4.2.4. Teren i przebieg badań .....	68
<b>5. Rezultaty badań .....</b>	<b>70</b>
5.1. Opis badanej grupy .....	70
5.2. Poczucie tożsamości narodowej .....	77
5.3. Postawy wobec zróżnicowania etnicznego .....	96
5.3.1. Sympatia – antypatia wobec przedstawicieli innych narodów .....	97
5.3.2. Stereotypy etniczne .....	102
5.3.3. Dystans etniczny .....	104
5.3.4. Zagregowany wskaźnik postaw etnicznych .....	105
5.4. Kompetencje kulturowe .....	114
5.5. Status etniczno-kulturowy .....	120
5.6. Opinie uczniów dotyczące wybranych czynników kształtujących status etniczno-kulturowy .....	149

5.6.1. Miejsce szkoły w kształtowaniu poczucia narodowej tożsamości w opinii badanych uczniów .....	149
5.6.2. Elementy relewantne tożsamości narodowej w świadomości badanych uczniów .....	158
5.6.3. Opinie uczniów dotyczące wpływu silnej tożsamości narodowej na wybrane sfery życia .....	162

## **6. Konkluzje ..... 168**

6.1. Poczucie tożsamości narodowej .....	168
6.2. Postawy o charakterze etnicznym .....	170
6.3. Kompetencje kulturowe .....	171
6.4. Wyniki badań a przyjęte hipotezy .....	172
6.5. Wnioski pedagogiczne .....	177

## **Bibliografia ..... 179**



## ***Krysi, Kubie i Konradowi***





# Od autora

Jestem niezwykle rad, że efekty mojej pracy mogą zostać zaprezentowane szerszemu gronu zainteresowanych osób. W książce tej chciałem zwrócić uwagę na dwie kwestie; po pierwsze na znaczenie kultury estetycznej w formowaniu poczucia tożsamości narodowej, po drugie na wzajemną współzależność narodowej autoidentyfikacji i postaw wobec innych narodów.

Chciałbym serdecznie podziękować tym wszystkim, dzięki którym praca ta mogła się ukazać. Nie wszystkich będę mógł wymienić z imienia i nazwiska. Szczególne słowa podziękowania chciałbym skierować pod adresem Pana Profesora Mirosława Szymańskiego, którego wsparcie merytoryczne i psychiczne było decydujące w ważnych etapach przygotowywania pracy. Jestem też wdzięczny za obdarzenie mnie dużą dozą zaufania i swobodą działania. Dziękuję Panom Profesorom, Andrzejowi Janowskiemu i Jerzemu Nikitorowiczowi, za bardzo przychylną ocenę moich poczynań oraz konstruktywne uwagi, które dodały nowych impulsów do dalszych penetracji w obszarze pedagogiki międzykulturowej. Kto wie jak potoczyłyby się losy tej pracy, gdyby nie pomoc i słowa zachęty ze strony Pani Doktor Anny Kwiatkowskiej i Pana Profesora Stanisława Zabielskiego. Możliwość prezentowania problematyki pracy, a następnie wyników badań pilotażowych na zebraniach Zakładu kierowanego przez Pana Profesora miało dla losów tejże pracy bardzo istotne znaczenie. Wreszcie słowa podziękowań należą się kierownictwu, personelowi pedagogicznemu i uczniom liceów w Bielsku Podlaskim, Hajnówce i Puńsku. Bez ich życzliwej pomocy praca nie mogłaby być zrealizowana.

Książka, którą macie Państwo przed sobą jest w dużej części pracą nowatorską. Jak zwykle w takiej sytuacji wiele w niej elementów dyskusyjnych. Nie ustrzegłem się też zapewne potknięć i uchybień. Za wszelkie uwagi skierowane na adres wydawnictwa będę niezmiernie wdzięczny.

*Mirosław Sobecki*



# Wstęp

Tereny północno-wschodniej Polski większości mieszkańców naszego kraju kojarzą się przede wszystkim z piękną i w miarę nieskażoną przyrodą. Tymczasem jest to region bardzo interesujący także pod względem kulturowym. Wprawdzie zjawisko zróżnicowania etniczno-kulturowego nie występuje tu w tej samej skali jak przed II wojną światową, ale także dziś w wielu miejscowościach województw północno-wschodnich można spotkać czynne świątynie różnych wyznań i mieszkańców porozumiewających się za pomocą różnych języków.

Na szczęście minęły czasy, kiedy to uwarunkowana politycznie dbałość o swoje pojmowaną jedność nie pozwalała na szersze prezentowanie zróżnicowania wynikającego z istnienia mniejszości narodowych, a także na autentyczne rozwiązywanie problemów z tym zróżnicowaniem związanych. Dziś wielu publicystów i badaczy zajmując się problematyką mniejszości narodowych przyczynia się do rozwiązywania problemów, z którymi one się borykają. Podnoszone przez nich kwestie, niekiedy uświadamiają Polakom, iż w granicach Rzeczypospolitej mieszkają przedstawiciele innych narodów.

W przezwyciężeniu trudności jakie napotykać reprezentanci mniejszości narodowych w staraniach o kultywowanie swojej tożsamości i narodowej tradycji, bardzo istotna rola przypada szkołom przeznaczonym dla tych mniejszości. Wynika to przede wszystkim stąd, że w odróżnieniu od szkoły masowej, większą rolę odgrywają w niej funkcje o charakterze kulturotwórczym i integracyjnym.

W pracy szkoły, zabiegając o efekty w jednej sferze oddziaływań, często zapomina się o innych – równie ważnych – obszarach. Zresztą jest to stary grzech szkoły związany przede wszystkim ze sferą dydaktyki, gdzie – czasami niesłusznie – nazbyt preferuje się jedne dziedziny kosztem innych. Moim zdaniem, mniejszości mają pełne prawo do tego, aby w szkołach dla nich przeznaczonych wzmacniać poczucie tożsamości narodowej. Jednym ze sposobów, aby proces ten zachodził prawidłowo, jest wyposażenie ucznia w kompetencje obejmujące rodzimą kulturę.

Aby jednak nie dopuścić do pokusy nacjonalizmu, trzeba w szkołach dla mniejszości narodowych w sposób szczególny dbać o właściwy stosunek do innych. Postawy tolerancji i poszanowania odmienności muszą stać się przeciwwagą dla silnego poczucia narodowej identyfikacji.

W zamierzeniu badawczym, które zrealizowałem, szczególny akcent chciałem położyć na łączne traktowanie trzech sfer: poczucia tożsamości narodowej, kompetencji kulturowych i postaw wobec innych narodów. Jak sądzę, są one podstawą realizacji zadań szkoły mniejszościowej w sferze etnicznej.

Podjęta przeze mnie próba ma na celu wskazanie czynników, poprzez które może zostać podniesiona efektywność funkcjonowania liceów ogólnokształcących przeznaczonych dla mniejszości białoruskiej i litewskiej w sferze etnicznej. Swoją pracą chciałbym się przyczynić do tego, aby troska reprezentantów grup mniejszościowych o trwanie i rozwój ich kultury nie budziła niewłaściwych emocji w środowisku Polaków. Jestem głęboko przekonany, że niechętnie postawy wobec inności – także w kontekście kulturowym – wynikają przede wszystkim z niewiedzy. Mam nadzieję, że podjęty przeze mnie wysiłek przybliży Polakom problemy szkolnictwa mniejszościowego, zaś Białorusinom i Litwinom, chociażby w niewielkim stopniu, pomoże te kwestie rozwiązać.

Byłbym też niezwykle rad, gdyby przeprowadzone badania mogły rozpocząć szerszej zakrojoną metodyczną współpracę badaczy zainteresowanych budowaniem nowych relacji między zamieszkującymi pogranicze polsko-litewsko-białoruskie narodami. Świadom wielkości zadania-szansy, które stawia przed nami historia, chcę tym skromnym tekstem zgłosić swój akces do dyskusji nad przyszłością tego regionu, a w szczególności nad miejscem jakie w budowaniu przyszłości ma zająć szkoła jako jeden z głównych kanałów przekazywania kulturowego dziedzictwa oraz kształtowania postaw.

# Mniejszości narodowe jako przedmiot badań

## 1.1. Mniejszość narodowa jako typ mniejszości

Jedną z najbardziej ogólnych definicji mniejszości jest definicja autorstwa Wirtha. Zdefiniował on mniejszość jako: „grupę ludzi, którzy z powodu swych cech fizycznych lub kulturowych wyodrębniani są od innych wewnątrz społeczeństwa, w którym żyją, w taki sposób, że traktowani są odmiennie i nieporównywalnie, przez co uważają się za obiekty dyskryminacji zbiorowej”<sup>1</sup>.

Definicja ta została zmodyfikowana przez Wagleya i Harrisa. Opisywali oni mniejszości przy pomocy następujących cech: „(1) Mniejszości stanowią odłamy, podporządkowane złożonym, uformowanym w państwo całościom społecznym; (2) mniejszości posiadają takie cechy fizyczne czy kulturowe, które są nisko oceniane przez dominujące odłamy społeczeństwa; (3) mniejszości są świadomymi siebie zespołami, które powiązane są za pomocą podzielanych przez ich członków, szczególnych cech, a także za pośrednictwem upośledzeń, spowodowanych przez te cechy; (4) przynależność do mniejszości przekazywana jest zgodnie z zasadą pochodzenia, które nawet w obliczu zewnętrznych cech rasowych, kulturowych czy fizycznych posiada zdolność afiliacji kolejnych pokoleń; (5) członkowie mniejszości – z wyboru lub konieczności – mają tendencję do zawierania małżeństw w obrębie własnej grupy”<sup>2</sup>.

Zasadnicza nowość w definicji Wagleya i Harrisa tkwi w sformułowaniach zawartych w dwu ostatnich kryteriach. Podkreślają oni, że członkowie mniejszości mają tendencję do trwania w związkach endogamicznych oraz przynależność do grupy mniejszościowej przekazywana jest zgodnie z zasadą pochodze-

nia, z pominięciem posiadanych cech fizycznych czy kulturowych.

Jeszcze większego zawężenia definicji mniejszości dokonał Sharmerhorn. Przytaczam tę definicję, jak i poprzednie, za Smithem. Przybrała ona postać następującą: „Zestawiając charakterystyki dotyczące wielkości władzy i etniczności, (...) termin grupa mniejszościowa stosujemy do określenia każdej grupy etnicznej (...), która (...) stanowi mniej niż połowę populacji danego społeczeństwa, ale jest jednak pokaznym podsystemem, który w społeczeństwie, pojmowanym jako naród uformowany w państwo (nation state) ma ograniczony dostęp do kluczowych ról i działań w instytucjach gospodarczych i politycznych”<sup>3</sup>.

W tej pracy chodzi o jeden z najczęściej wyróżnianych typów mniejszości – mniejszość narodową. Sharmerhorn definiuje grupę etniczną jako „pewną zbiorowość wewnątrz szerszego społeczeństwa, która posiada rzeczywistych bądź domniemyanych wspólnych przodków, wspomnienia wspólnej przeszłości historycznej oraz pewną «wiązkę» kulturową, skupioną na jednym lub kilku elementach symbolicznych, definiowanych jako esencja ich człowieczeństwa”<sup>4</sup>. W kontekście dalszych rozważań ważne jest podkreślenie znaczenia kultury w wyodrębnionej przez Sharmerhorna mniejszości etnicznej. Warto zwrócić uwagę na fakt podkreślenia upośledzonej pozycji mniejszości w ramach systemu edukacyjnego – jako jednego z czterech wymienianych segmentów życia publicznego obok systemu prawnego, rynku pracy i rynku mieszkaniowego – w definicji mniejszości formułowanej przez Holendra van Amersfoorta<sup>5</sup>.

## **1.2. Znaczenie wybranych cech mniejszości narodowych dla praktyki oświatowej**

Najistotniejsze z punktu widzenia praktyki oświatowej wydają się być podziały mniejszości dokonywane według dwu kryteriów: przestrzennego i genetycznego. Stopień zwartości terytorialnej jest pierwszym czynnikiem decydującym często o istnieniu szkoły mniejszościowej.

### **1.2.1. Zwartość – rozproszenie**

Mniejszości rozproszone, poprzez swą atomizację są bardziej podatne na przejawy dyskryminacji, bardziej zagrożone niechcianą asymilacją. Często nie mogą spełnić warunków formalnych niezbędnych do powołania szkoły, takich jak chociażby zebranie minimalnej liczby dzieci. W takiej sytuacji znajdują się w Polsce na przykład Żydzi, Rromowie i częściowo Ukraińcy. Natomiast zupełnie odmiennie rzecz się ma w tym przypadku, kiedy określona mniejszość zajmuje zwarte

terytorium. Taka sytuacja ma miejsce na przykład u Litwinów zamieszkujących w północno-wschodniej Polsce, którzy mimo stosunkowo niewielkiej liczebności zajmują zdecydowanie zwarte terytorium. Znacznie ułatwia to rozwiązywanie spraw oświatowych. Sama zwartość terytorialna nie jest jednak warunkiem wystarczającym dla rozwoju szkolnictwa określonej mniejszości. Czynnikiem bardzo ważnym jest tutaj zjawisko, które można by nazwać zbiorową motywacją opartą na silnym uświadomieniu odrębności i tym właśnie cechuje się społeczność litewska.

### **1.2.2. Zasiedziałość – migracja**

W obszarze, który nas interesuje – obszarze edukacji międzykulturowej – warto podkreślić odmiennność polskiej rzeczywistości w stosunku do głównego nurtu poszukiwań prowadzonych w pozostałych krajach, zrzeszonych w Radzie Europy oraz w USA i w Australii<sup>6</sup>. Odmiennność ta wynika właśnie z zasiedziałości grup mniejszościowych. To nie ludzie zmieniali miejsce swego pobytu, lecz zmieniały swe położenie granice. Zupełnie inna sytuacja ludności zasiedziałej i migrantów w funkcjonowaniu kulturowym wydaje się być sprawą bardzo istotną. Inny charakter mają przede wszystkim procesy integracyjne. Mniejszości o proveniencji imigracyjnej mają zwykle dużo większe kłopoty komunikacyjne wynikające z nieznamościami języka, zwyczajów czy tradycji istniejących w miejscu osiedlenia. Problemy takie zupełnie nie występują u zamieszkujących pogranicza autochtonów. Jednocześnie imigranci ulegają szybciej i intensywniej niż ludność zasiedziała procesom akulturacji i asymilacji. Efektem tego staje się w przypadku środowisk emigracyjnych powstawanie tak zwanej etniczności szczątkowej<sup>7</sup>.

Zadania szkoły w środowisku imigranckim muszą uwzględniać funkcję adaptacyjną. Wiele energii poświęca się więc na przystosowanie do nowych warunków, często na elementarnym poziomie. W sferze etnicznej chodzi w takim przypadku raczej o obronę stanu posiadania. Na ile to możliwe próbuje się zachować zbiorową świadomość odrębności poprzez utrwalanie (w pierwszym pokoleniu) bądź rozbudzanie (w pokoleniach następnych) indywidualnej tożsamości kulturowo-etnicznej. Najistotniejszy wydaje się tu (zwłaszcza w przypadku pierwszego pokolenia) fakt braku poczucia bezpieczeństwa, wynikający z funkcjonowania w nieznanym i obcym środowisku.

Tymczasem siła wynikająca z przywiązania do „ziemi ojców”, w świadomości jednostek należących (na określonym obszarze) do grupy mniejszościowej, powoduje poczucie bycia u siebie, stanowiące bardzo ważny element tożsamości. Jest to sytuacja jakościowo zupełnie odmienna od tej w jakiej znajdują się imigranci. Szkoła, nawet jeżeli broni określonego *status quo*, to czyni to bez dodatkowego

obciążenia wynikającego z konieczności dostosowywania swej pracy do warunków obcego dla jednostek otoczenia. Nie musi tego środowiska tłumaczyć, w sposób specjalny przygotowywać do **podstawowego** w nim funkcjonowania. Analizując to w kategoriach: swój – obcy można by powiedzieć, że oczywiście środowisko większości jest dla przedstawiciela mniejszości obce, ale nie nieznanne. Działająca w takiej sytuacji szkoła przeznaczona dla przedstawicieli mniejszości, może i powinna w sferze etnicznej funkcjonować bardziej efektywnie niż jej odpowiedniczka w środowisku emigracyjnym.

### **1.3. Mniejszości narodowe w Polsce po II wojnie światowej**

Do sytuacji, jaka zaistniała w Polsce po wojnie w dziedzinie polityki narodowościowej, dobrze przystaje stwierdzenie J. M. Tortosy, że „heterogeniczność społeczeństwa można zwalczać przez likwidowanie jej i pomniejszanie, aż do osiągnięcia homogeniczności, ale wiadomo również, że można ją zwalczać ideologicznie, przez negowanie i tuszowanie jej istnienia, **zniszczyć samą świadomość heterogeniczności**”<sup>8</sup>. (podkreślenie MS)

Wbrew głoszonym oficjalnie poglądom, po zakończeniu wojny, w obrębie nowych granic Polski znalazły się zwarte skupiska ludności niepolskiej, która zamieszkiwała wcześniej tereny II Rzeczypospolitej. Krystyna Kersten wymienia tu ludność niemiecką na zachodzie oraz ludność ukraińską na południowym wschodzie Polski<sup>9</sup>. Nie wspomina natomiast o ludności białoruskiej, która zajmowała wówczas i zajmuje nadal zwarte obszary w południowej i wschodniej Białostoczczyźnie. Rzecz jest o tyle istotna, że na dobrą sprawę tereny zamieszkałe przez Białorusinów miały stać się wkrótce jedynym dużym zwartym obszarem zamieszkałym przez ludność niepolską. Stało się tak w wyniku transferu ludności niemieckiej oraz ukraińskiej, a także Akcji „Wisła”, która objęła tę ostatnią<sup>10</sup>.

W przypadku ludności niemieckiej, z ośmiu milionów zamieszkujących nowe tereny zachodniej i północnej Polski przed rokiem 1939, latem 1945 roku pozostało w naszym kraju przeszło cztery miliony, z czego ponad milion to Polacy – autochtoni. Spis przeprowadzony na początku 1946 roku wykazał obecność w Polsce nieco ponad dwu milionów Niemców. Po zakończeniu głównego etapu transferu ludności niemieckiej w roku 1948 pozostało jej około 90 tys., a według Kwileckiego nawet 200 tys.<sup>11</sup>.

Najliczniejsze zwarte skupiska odnotowano w województwach szczecińskim i wrocławskim. W pierwszym z nich w ewidencjach znajdowało się 44 tys. a w drugim – 65 tys. osób deklarujących narodowość niemiecką.<sup>12</sup> Według innych autorów, w latach siedemdziesiątych, mniejszość niemiecka zamieszkiwała głównie



województwa: wrocławskie i koszalińskie<sup>13</sup>. Z kolei liczba Ukraińców w roku 1945 wahała się od 506 tysięcy (wynik spisu) do przyjmowanej przez J. Tomaszewskiego za najbardziej prawdopodobną liczby 650 tysięcy. Spotkać można też szacunki sięgające 700 tysięcy. Po pięciu latach, w roku 1950, w wyniku wymiany ludności między Polską i ZSRR pozostało w Polsce od 100 tys. – według spisu – do 160 tys. szacunkowo – ludności ukraińskiej<sup>14</sup>.

Znaczącą grupę mniejszościową w okresie pierwszych lat powojennych stanowili, mimo olbrzymich strat poniesionych podczas wojny, także Żydzi. Latem 1945 roku narodziła się koncepcja, aby większość ludności pochodzenia żydowskiego osiedlić na Dolnym Śląsku. Po zaaprobowaniu tego projektu przez rząd skierowano na te tereny, od lutego do sierpnia 1946 roku, 137 tys. Żydów przybyłych ze Związku Radzieckiego. Dziś nieliczna mniejszość żydowska, po kolejnych falach emigracji (największa po 1968 roku), mieszka głównie – poza Dolnym Śląskiem – w dużych ośrodkach miejskich: Warszawie, Łodzi i Szczecinie.

Białorusini stanowili po wojnie czwartą, obok trzech wymienionych głównych grup, mniejszość narodową. J. Tomaszewski szacuje ich liczbę na 150 tysięcy. Z biegiem lat liczebność poszczególnych mniejszości podlegała różnym wahaniom. Najbardziej znacząco zmniejszyła się grupa osób pochodzenia żydowskiego. Po wspomnianym krótkim okresie napływu do Polski odnotowujemy ciągły proces emigracji. I tak w latach pięćdziesiątych zamieszkiwało Polskę około 100 tys. Żydów, we wczesnych latach sześćdziesiątych już tylko około 31 tys., zaś w dziesięć lat później, w 1971 roku, zaledwie 15 tys.<sup>15</sup> Dziś jest ich jeszcze mniej.

Wielkość niemieckiej grupy narodowościowej, ze względów politycznych szacowana w bardzo różny sposób, także uległa rzeczywistości, bardzo dużemu zmniejszeniu, chociaż trudno już dzisiaj przyjmować poważnie liczbę trzech tysięcy, jaką w odniesieniu do lat sześćdziesiątych podaje J. Tomaszewski<sup>16</sup>.

Bezsporny wydaje się jednak fakt, że najliczniejszymi grupami mniejszości w Polsce po latach zostali Ukraińcy i Białorusini. W latach sześćdziesiątych ich wielkość wynosiła odpowiednio 180 i 165 tysięcy, natomiast na początku lat osiemdziesiątych szacunkowo od 250 do 350 tys. w przypadku ludności ukraińskiej oraz od 200 do 250 tys. – białoruskiej. Dane przytaczane przez J. Tomaszewskiego<sup>16</sup> korespondują w większości z liczbami podawanymi przez C. Żołędowskiego<sup>17</sup> jako szacunki urzędowe, a także przez J. Byczkowskiego<sup>18</sup> (dotyczącymi roku 1971). Struktura mniejszości narodowych w Polsce kształtowała się według tego autora następująco: Ukraińcy – 200 tys., Białorusini – 180 tys., Słowacy i Czesi – 25 tys., Żydzi – 15 tys., Cyganie – 15 tys., Grecy i Macedończycy – 10 tys., Litwini – 9 tys., Rosjanie – 8 tys. i Niemcy – 3 tys.

Pomijając sztucznie zaniżoną wielkość mniejszości niemieckiej, zamieszczona statystyka daje obraz proporcji w układzie mniejszości narodowych w Polsce. Warto

przy tym zauważyć, że źródła samych mniejszości narodowych podają zwykle wyższe liczby. Na przykład Ukraińców i Białorusinów miałyby być po 300 tys., a Litwinów – 30 tys. Działacze organizacji niemieckich mówią o 250 tys. członków tychże organizacji i o przeszło milionie Niemców w Polsce.

Dużą trudność sprawia brak w naszym kraju oficjalnych statystyk narodowościowych. Prowadzi to do bardzo nieraz dużych różnic, czego dowodem mogą być oszacowania liczby ludności litewskiej, która zdawałoby się jest jedną z najłatwiejszych do zliczenia, gdyż zajmuje zdecydowanie zwarty obszar oraz wyróżnia się kulturowo. Według J. Tomaszewskiego<sup>20</sup> liczba Litwinów w latach sześćdziesiątych wynosi 10 tysięcy, natomiast M. Pokropek<sup>21</sup> na koniec lat siedemdziesiątych podaje liczbę zaledwie pięciu tysięcy. Trzeba przy tym dodać, że ta grupa narodowa w najmniejszym stopniu ulegała procesom migracyjnym i asymilacyjnym<sup>22</sup>.

Po zakończeniu wojny wielu przedstawicieli mniejszości, zwłaszcza na wschodnich rubieżach kraju, wchodziło w skład organów powstającej nowej władzy. Liczyli oni na to, że w zmienionej rzeczywistości będą mogli lepiej egzekwować należne im prawa. Niestety, jak się wkrótce okazało stało się wręcz przeciwnie. Polityka państwa w tym zakresie uznawała dwa priorytety: fasadowy internacjonalizm i ideę Polski jako państwa jednolitego narodowościowo. Siłą rzeczy nie mogło to sprzyjać realizacji praw mniejszości, zmierzających do poszanowania i rozwijania ich tożsamości. Natomiast zaangażowanie przedstawicieli mniejszości w organizowanie nie akceptowanej władzy stworzyło dodatkową przyczynę niechęci, jaką często darzyli ich Polacy.

W latach pięćdziesiątych zaczęły powstawać różne formy organizacyjne życia kulturalnego i społecznego mniejszości narodowych. Tworzono czasopisma, przeważnie będące organami nowo powstałych Towarzystw Społeczno-Kulturalnych. Zakładano zespoły artystyczne, głównie o charakterze folklorystycznym. Jednak organizacje narodowościowe podlegały ścisłej kontroli MSW, które prowadziło w nich własną politykę kadrową i programową<sup>23</sup>. W takiej sytuacji kondycja różnych instytucji służących kultywowaniu tożsamości mniejszości świadczyła przede wszystkim o ich zróżnicowanej odporności na procesy asymilacyjne, czy też – z drugiej strony – o niejednakowej gotowości do prowadzenia działań, które by asymilacji zapobiegały. Bardzo silne dążenie do zachowania odrębności etnicznej cechuje zwłaszcza relatywnie niewielką mniejszość litewską. Jedyne w przypadku tej grupy narodowościowej nie nastąpił regres w nauczaniu dzieci języka ojczystego.

Na początku lat siedemdziesiątych w oficjalnej propagandzie zaczęto w sposób szczególny forsować tezę o jednolitości narodowej Polski, który to fakt miał być jednym z największych politycznych sukcesów PRL, gdyż likwidował jakoby pro-

blem mniejszości narodowych. Polityka, jaką wówczas prowadzono, wyrządziła znaczne szkody. Wielu działaczy mniejszościowych odsunęło się od udziału w życiu publicznym. Doszło do zahamowania, bądź wręcz zlikwidowania licznych inicjatyw społecznych. Wstrzymano między innymi budowę muzeum białoruskiego. Ograniczono w znacznym stopniu ilość publikacji w językach mniejszości.

W latach osiemdziesiątych zanotowano nieznaczną poprawę w sytuacji mniejszości. Jednak wciąż pozostaje bardzo wiele do zrobienia. Rzeczywiście demokratyczna i sprawiedliwa Rzeczpospolita jest pragnieniem w równym stopniu Polaków, jak i mieszkających w jej granicach przedstawicieli innych narodów. Wiele jeszcze trzeba dokonać, aby utrwalone przez dziesięciolecia stereotypy i uprzedzenia dotyczące innych narodowości zamieszkujących obszar Polski ustąpiły miejsca duchowi zgodnego współżycia opartego na poszanowaniu odmienności i docenieniu tego, co w niej istotne i piękne. Wiele też należy uczynić, by różnice kulturowe stały się siłą, dzięki której przedstawiciele mniejszości narodowych będą mogli lepiej się realizować żyjąc w Rzeczypospolitej na ziemi swoich przodków.

### **1.3.1. Szkolnictwo dla mniejszości narodowych**

Po wojnie stosunkowo szybko rozwija się szkolnictwo białoruskie. Już w roku 1944 rozpoczęły się na Białostocczyźnie z inicjatywy miejscowej ludności prace związane z reaktywowaniem nielicznych, istniejących tam na początku lat trzydziestych, szkół. Przede wszystkim zakładano jednak nowe. We wrześniu 1944 roku, mimo wielu trudności, podjęto pracę 81 szkół powszechnych z białoruskim językiem nauczania, 9 szkół białorusko-polskich i 3 szkoły, w których język białoruski był jednym z przedmiotów nauczania. Powstały też trzy szkoły średnie<sup>24</sup>. Jednak już po roku, jesienią 1945 roku, władze uznały, że po zakończeniu transferu ludności istnienie tak dużej liczby szkół dla mniejszości białoruskiej nie jest zasadne. W efekcie w roku szkolnym 1946/47 pracowało zaledwie 6 szkół białoruskich<sup>25</sup>.

Niekorzystne zmiany zostały zahamowane w 1949 roku. Ponownie zaczęły odradzać się szkoły białoruskie<sup>26</sup>, ale także zaczęły powstawać szkoły niemieckie (od 1950 r.) oraz ukraińskie i litewskie (od 1952 r.)<sup>27</sup>. W tym też czasie podjęto prace nad podręcznikami dla szkół mniejszościowych, które powinny być zgodne z programami przyjętymi dla wszystkich szkół w kraju. Lata pięćdziesiąte to ponowny zmierzch szkolnictwa mniejszościowego. Zostały zamknięte szkoły dla mniejszości żydowskiej i niemieckiej. Bezpośrednią przyczyną była w tym przypadku fala emigracyjna po 1956 roku. Natomiast względny praktyczny przyczyniły się do wypierania szkół z białoruskim językiem nauczania przez szkoły polskie z dodatkową nauką języka białoruskiego. W wyniku prowadzonej przez państwo polityki wobec mniejszości, rodzice białoruscy, w trosce o przyszłość swoich dzieci, wole-

li je posyłać do szkół polskich. Wielu bowiem uczniów – absolwentów szkół białoruskich – miało trudności z kontynuowaniem nauki, spowodowane słabszą znajomością języka polskiego.

Bardzo podobna sytuacja istniała w środowisku ukraińskim. Natomiast utrzymały się szkoły słowackie i litewskie. Szkoły mniejszości litewskiej stanowią przykład determinacji ludności w dążeniu do zachowania odrębności narodowej. W wyniku tego udział Litwinów stanowiących około 1,5-2 % ludności niepolskiej (nie licząc ludności pochodzenia niemieckiego) wynosił w szkolnictwie narodowościowym 11%, w tym w szkołach z niepolskim językiem nauczania aż 69%. W szkołach o charakterze etnicznym uczyła się przeszło połowa dzieci litewskich (na Sejneńszczyźnie 70,7%), podczas gdy w przypadku innych narodowości było to od kilku do kilkunastu procent<sup>28</sup>. Dodatkowo należy podkreślić, że były to niemal wyłącznie szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego<sup>29</sup>. Jak podkreśla C. Żołędowski, stabilność szkolnictwa przeznaczanego dla mniejszości litewskiej kontrastuje ze stopniowym zamieraniem szkolnictwa białoruskiego, „mimo że ze względu na stosunkowo wysoką liczebność, zwarte zamieszkanie oraz duży udział w strukturach lokalnej władzy, Białorusini mieli potencjalnie najlepsze warunki rozwoju swych instytucji”<sup>30</sup>.

## **Przypisy**

<sup>1</sup> M. G. Smith, *Mniejszości: problemy i propozycja ich rozwiązania*, w: *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*, Kraków 1992

<sup>2</sup> Tamże, s. 47

<sup>3</sup> Tamże, s. 49

<sup>4</sup> Tamże, s. 51

<sup>5</sup> Tamże, s. 53

<sup>6</sup> Patrz A. Olmos: *Interculturalité et éducation*, Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe, oraz J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, PWN

<sup>7</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...*, op. cit., s. 109

<sup>8</sup> J. M. Tortosa, *Polityka językowa...*, op. cit., s. 106

<sup>9</sup> K. Kersten, *Przemiany struktury narodowościowej Polski po II wojnie światowej. Geneza i wyniki*, „Kwartalnik Historyczny” 1969 nr 2, s. 347

<sup>10</sup> R. Dyoniziak, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Pucek, *Współczesne społeczeństwo polskie. Wstęp do socjologii*, Warszawa 1980, PWN, s. 121

<sup>11</sup> A. Kwilecki, *Mniejszości narodowe w Polsce Ludowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1963 nr 4

- <sup>12</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce po drugiej wojnie światowej*, „Mówią Wieki” 1983 nr 2 i 3
- <sup>13</sup> R. Dyoniziak, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Pucek, op. cit., s. 121
- <sup>14</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe...*, op. cit.
- <sup>15</sup> J. Byczkowski, *Mniejszości narodowe w Europie 1944-1974*, Opole 1976, Instytut Śląski
- <sup>16</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe...*, op. cit.
- <sup>17</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe...*, op. cit.
- <sup>18</sup> C. Żołędowski, *Mniejszości narodowe w Polsce*, „Polityka społeczna” 1992 nr 1
- <sup>19</sup> J. Byczkowski, *Mniejszości narodowe w Europie...*, op. cit.
- <sup>20</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe...*, op. cit.
- <sup>21</sup> M. Pokropek, *Zróżnicowanie kulturowe na pograniczu...*, op. cit.
- <sup>22</sup> C. Żołędowski, *Rozmieszczenie i liczebność mniejszości litewskiej w Polsce*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego” 1991 z. 17
- <sup>23</sup> C. Żołędowski, *Mniejszości narodowe w Polsce*, „Polityka społeczna” 1992 Nr 1, s. 9.
- <sup>24</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, Editions Spotkania, s. 51
- <sup>25</sup> Tamże, s.51
- <sup>26</sup> J. Turonek, *Belaruskae skol'nictwa na Belastoccyne w poslewojennoju perjad*, Białystok 1976
- <sup>27</sup> K. Wasiak, *Szkolnictwo i kultura grup narodowościowych w Polsce Ludowej*, „Przegląd Zachodnio-Pomorski” 1972 z. 4
- <sup>28</sup> C. Żołędowski, *Szkolnictwo litewskie w Polsce*, „Acta Baltico-Slavica” XIX, 1990
- <sup>29</sup> C. Żołędowski, *Mniejszości narodowe w Polsce*, „Polityka społeczna” 1992 nr 1, s. 9
- <sup>30</sup> Tamże, s. 9

# Szkoła dla mniejszości narodowych w sytuacji zderzenia kultur (przeгляд literatury oraz stanowisko własne)

## **2.1. Szkolnictwo dla mniejszości narodowych jako problem badań**

Naturalna wielokulturowość niektórych regionów Polski była przez wiele lat nie zauważana. Z wielu względów, przede wszystkim politycznych, głoszone poglądy o Polsce jako państwie jednonarodowym. Z nielicznymi głosami odmiennymi od oficjalnie reprezentowanej linii nie liczone się zupełnie lub ignorowano je, jeżeli udało im się ominąć cenzurę.

Dotyczyło to także osób o takiej pozycji w nauce polskiej jak Józef Chałasiński. W latach sześćdziesiątych cytował on Cahnmana i Boskoffa, przestrzegając przed zakusami sztucznej unifikacji. „Zwrot od rodzinnej do coraz szerszej terytorialnej bazy społeczeństwa nie powinien powodować przeoczenia faktu, że głębiej sięgające siły, które działały poprzez historię, nie zamarły, lecz ukrywały się tylko pod powierzchnią. Dojdą one do głosu, ponieważ wiążą się z ludzką naturą. Gdzie jest zmiana, tam musi być i ciągłość, jeżeli ma się uniknąć bezładu. Dlatego w obliczu terytorialnej unifikacji trzeba brać pod uwagę potrzebę kulturowej autonomii”<sup>1</sup>.

Dopiero ostatnie przemiany zachodzące w Polsce uwidoczniły w całości problem i obnażyły popełniane przez całe dziesięciolecie błędy. Pomijając emocje, związane na przykład już z samym stwierdzeniem istnienia innych grup narodowościowych, można zauważyć dość różne podejścia do roli, jaką odgrywa pluralizacja kultury w rozwoju kultury globalnej w Polsce. Szczególnym miejscem oddziaływania na siebie kultur są tereny pogranicza etniczno-kulturowego. W związku ze zmianami politycznymi, jakie zachodziły na naszym kontynencie w ciągu ostat-

niego stulecia, na terenie Polski wytworzyły się liczne obszary o charakterze wielokulturowym.

W północno-wschodnim regionie kraju takim obszarem jest pogranicze polsko-litewsko-białoruskie<sup>2</sup>. Zarówno ten region, jak i kilka innych w Polsce, jest o tyle charakterystyczny, że zamieszkuje go w większości ludność autochtoniczna, a problemy związane z interakcją kultur nie wynikają z migracji, lecz są konsekwencją wydarzeń historycznych i podjętych w ich wyniku decyzji politycznych. To powoduje, że regiony pogranicza kulturowego są ciekawym polem badawczym dla nauk społecznych, zbyt mało – moim zdaniem – dotychczas eksplorowanym. Pogranicze jest miejscem, w którym zachodzą dynamiczne procesy przenikające wszystkie sfery ludzkiej aktywności i wymuszające konieczność „wypowiedzenia się, określenia, zarówno przez jednostkę, jak i przez całe grupy”<sup>3</sup>.

Problem jest o tyle istotny, że dyfuzja kultur często wywołuje ujemne skutki. Między innymi powoduje osłabienie tożsamości kulturowej, a niekiedy stwarza sytuację zagrożenia, wywołując uczucie „fałszywej niższości kulturowej”<sup>4</sup>. Należy robić wszystko, aby pozytywnie wykorzystać zróżnicowanie kulturowe, przypominając stary postulat sformułowany przez Floriana Znanieckiego, zgodnie z którym twórczy rozwój ludzkości wymaga, aby każdy człowiek uczestniczył równie aktywnie co najmniej w dwu kulturach narodowych, w pełni doceniając obydwie<sup>5</sup>. Wydaje się, że pogranicza stwarzają po temu idealne warunki. Najtrafniej określił to Witkowski, pisząc: „człowiek pogranicza kulturowego oraz kultura pielęgnująca pogranicza ludzkiego losu to dwa aspekty równie niezwykłe i współkonstytuujące minimum warunków, na gruncie których pochwały dialogu oraz podmiotowości nie pachną trywialnością”<sup>6</sup>.

Wszyscy, nie tylko ci, którzy widzą w szkole instytucję przede wszystkim wdrażającą do uczestnictwa w kulturze, nie mogą abstrahować od uwarunkowań kulturowych, w których określona szkoła, grupy szkół lub cały system szkolny funkcjonują. Poza wymiarem teoretycznym, problem ten ma bardzo istotne znaczenie praktyczne. Wszak podstawowym warunkiem efektywnego funkcjonowania jednostki w środowisku jest sprawność komunikacyjna<sup>7</sup>. Wyposażenie ucznia w odpowiednie kompetencje kulturowe, które ją umożliwiają, stanowić zatem powinno jeden z naczelných celów szkoły. W sytuacji pogranicza kulturowego naturalną potrzebą jest kształtowanie kompetencji w obrębie obu kultur, w jakich żyje jednostka.

Funkcjonowanie jednostki na obszarze zróżnicowanym kulturowo wymaga patrzenia na jej sytuację w szerszym kontekście, gdzie opcja pragmatyczna łączy się z tendencjami o charakterze egzystencjalnym. W sytuacji pluralizmu kulturowego refleksja dotycząca źródeł i istoty mikroświata jednostki często wyprzedza myślenie o odszukaniu swego miejsca w rzeczywistości. Niejednokrotnie dopiero odna-

leżenie zadowalających odpowiedzi na pytania z tej sfery stwarza potencjalne warunki do efektywnego, kreatywnego funkcjonowania. Według niektórych autorów istota edukacji humanistycznej tkwi właśnie w tym, „że powinna ona być sojusznikiem człowieka w jego egzystencjalnych napięciach między otaczającą rzeczywistością a samookreśleniem”<sup>8</sup>. W procesie wdrażania do kreatywnej partycypacji, zbudowanej na odnalezieniu swej istoty i samopotwierdzeniu – szkoła jako instytucja zajmuje istotne miejsce. Jest to uwarunkowane tym, że kryzys tożsamości – normalne zjawisko w okresie dorastania – w sytuacji zderzenia kultur może być spotęgowany i przedłużony<sup>9</sup>. Szkoła grupująca profesjonalnych wychowawców jest zobligowana do rozwiązywania napięć powstających w sferze tożsamości.

Pojawiają się pytania: jak sprawić, aby młody człowiek funkcjonujący w sytuacji ekspansji silniejszych kultur, a także swoistej kultury kosmopolitycznej, niesionej przez kulturę masową, mógł odnaleźć się w poczuciu własnej odrębności? jak wpływać na środowisko społeczne, w którym działa szkoła, aby sprzyjało rozwijaniu i utrwalaniu się tożsamości? jakie mechanizmy uruchomić, aby proces odnajdywania drogi do efektywnego funkcjonowania opartego na afirmacji kulturowych źródeł jednostki przebiegał zgodnie z jej oczekiwaniami?

Nie są to tylko problemy szkoły. Stanowią one jedne z podstawowych dylematów naszych czasów<sup>10</sup>. Oczywiście ich rozwiązanie znacznie wykracza poza kompetencje i możliwości samych pedagogów. Lecz udział wychowania w sferze praktycznej oraz nauk pedagogicznych w wymiarze teoretycznym może i powinien mieć duży wpływ na rozwikływanie tych trudnych spraw. Działania zmierzające w tym kierunku powinny być prowadzone zarówno w makro- jak i mikroskali. Mogą być – z jednej strony – przedmiotem ustaleń w zakresie polityki oświatowej i projektowania systemów oświatowych. Z drugiej zaś – przede wszystkim powinny dotyczyć organizowania środowiska wychowawczego oraz pracy samej szkoły na najniższym szczeblu. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, w której występuje zróżnicowanie kulturowe. Trzeba dążyć do tego, aby różnorodność stała się dodatkowym impulsem w rozwoju, wychodząc z założenia, że wychowanie to „sposób, w jaki dzieci budują sobie światy kulturowe, oraz sposób, w jaki współzawodniczące ze sobą tradycje różnorodnych etnicznie grup społecznych wpływają na ten proces”<sup>11</sup>. Należy to czynić mimo wielu przeciwności i trudności, opartych z jednej strony na uprzedzeniach i stereotypach, a z drugiej – na biurokratycznej indolencji i opieszałości.

W sytuacji kultur o różnej sile oddziaływania – czy to w aspekcie jakościowym, czy ilościowym – szczególnie ważne staje się stwarzanie warunków do transmisji dziedzictwa kulturowego i kształtowania poczucia tożsamości narodowej wśród przedstawicieli mniejszości kulturowo-etnicznej. Ważna rola przypada tu w udziale tym szkołom, w których zadania odnoszące się do realizacji wymienio-



nych postulatów zajmują szczególne miejsce w hierarchii realizowanych przez nie celów. Takimi szkołami w naszym kraju są szkoły z niepolskim językiem nauczania. Z kolei w strukturze szkolnictwa mniejszościowego ważną pozycję zajmują średnie szkoły ogólnokształcące, które z jednej strony stanowią ostatni szczebel systemu szkolnego, przeznaczony dla przedstawicieli narodowości niepolskich (nie licząc kierunków filologicznych w szkołach wyższych), z drugiej zaś – obejmują bardzo ważny okres w rozwoju człowieka – okres adolescencji, dojrzewania społecznego, okres utrwalania się tożsamości społecznej, systemu wartości i postaw. Szkoła średnia ustanawia też w znacznym stopniu podwaliny pod kompetencje kulturowe. Nierzadko jej absolwenci poprzestają na wyposażeniu kulturowym, które w niej otrzymali.

Przy takim ujęciu ważne jest stwierdzenie, czy licea ogólnokształcące z niepolskim językiem nauczania rzeczywiście realizują powierzoną im misję, czy też są ozdobnikami stanowiącymi swoistą zasłonę dymną wobec mniejszości domagających się swoich praw?<sup>12</sup> Jest to tym bardziej istotne, że – jak zauważył Jerzy Smolicz – szkoły zakładane przez większość nie przekazują etnicznego dziedzictwa kulturowego, nawet wówczas, gdy wprowadzono w nich naukę języka etnicznego. Formalnie i oficjalnie przekazuje się wartości etniczne, ale jednocześnie kreuje się takie postawy, które je neutralizują. Dzieje się tak chociażby przez głoszenie opinii, że dzieciom wcale nie opłaca się posługiwać rodzimym językiem, gdyż będzie to hamowało ich ogólny postęp w nauce i dalszą karierę szkolną<sup>13</sup>.

Z drugiej strony narastający opór dzieci wobec przekazywanych im obcych treści może doprowadzić do tego, że „mogą świadomie lub nieświadomie odmawiać uczenia się specyficznych kodów i kompetencji, legitymizowanych przez auto-prezentację i pogład na wiedzę ze strony kultury dominującej”<sup>14</sup>. Stąd już tylko krok do biurokratyczno-sprawozdawczej fikcji, która osłania faktyczny funkcjonalny analfabetyzm. Młodzi ludzie opuszczają szkołę nie tylko bez poczucia włączenia w kulturę etniczną (często z kompleksami etnicznymi), lecz także z postawami niechęci (niekiedy wręcz ksenofobii) wobec dominującej kultury i jej przedstawicieli, jawiących się etnikom jako synonim wszelkiego zła, które jest ich udziałem. Często tkwi w tym sporo racji, gdyż brak ciągłości kulturowej jest jednym z ważnych czynników selekcyjnych, wpływających na realizację dydaktycznej funkcji szkoły<sup>15</sup>.

Natomiast brak kulturowego oparcia przy definiowaniu własnej tożsamości niejednokrotnie powoduje zamknięcie się we własnej grupie oraz negatywne postawy wobec otoczenia, czyli przedstawicieli większości bądź innych grup mniejszościowych.

W takiej sytuacji najważniejsze wydaje się patrzeć na problemy edukacyjne w sytuacji zderzenia kultur w sposób integralny, gdzie trzy powiązane ze sobą

sfery – tożsamości, kompetencji i postaw – stanowią przedmiot całościowych zabiegów ze strony nauczycieli oraz wspomagających oddziaływanie pedagogiczne eksploracji badawczych. Zadaniem niniejszej pracy jest próba właśnie takiego integralnego potraktowania problemów funkcjonowania szkoły mniejszościowej, w której szeroko pojmowana funkcja kulturotwórcza stanowi szczególnie istotny czynnik stanowiący o efektywności pracy tejże szkoły.

## **2.2. Problemy tożsamości narodowej a szkoła**

Zagadnienia związane z tożsamością stanowią stosunkowo nową dziedzinę zainteresowań przedstawicieli nauk społecznych. Mimo to literatura dotycząca tego obszaru jest już dość bogata. Jej przegląd w piśmiennictwie polskim daje praca Zbigniewa Bokszańskiego<sup>16</sup>. Znajdujemy w niej cztery podejścia do badania tożsamości, opisywane jako modele, są to: model zdrowia, model interakcyjny, model światopoglądowy i model egologiczny. Dwa z nich ciążą bardziej w kierunku psychologicznym, są to model zdrowia i egologiczny. Pierwszy „umieszcza problematykę tożsamości w ramach dość sztywnego, psychobiologicznie rozumianego cyklu życiowego, eksponując wartość adaptacji do społecznego *status quo*. (...) Zasadniczą cechą modelu egologicznego jest tendencja do rekonstrukcji struktury i reguł funkcjonowania psychologicznego układu przetwarzania informacji, który «produkuje» tożsamość społeczną»<sup>17</sup>. Przy założeniu, że socjologiczna teoria tożsamości winna zmierzać do ujmowania sposobów społecznego jej powoływania Bokszański stwierdza, że bliższe takiej orientacji są modele interakcyjny i światopoglądowy. Idąc dalej, przyjmuje za podstawowy dla socjologicznej teorii tożsamości model interakcyjny.

Problematyka związana z tożsamością znajduje powoli swoje miejsce także w refleksji pedagogicznej. Na uwagę zasługują tu zwłaszcza prace Lecha Witkowskiego<sup>18</sup>, który przede wszystkim nawiązuje do koncepcji Eriksona, zaliczanej przez Bokszańskiego do modelu zdrowia. Kontekst edukacyjny w procesach identyfikacji eksponuje także Andrzej Radziejewicz-Winnicki<sup>19</sup> przedstawiając ich interdyscyplinarny charakter. Pojawiły się też w ostatnich latach drobne artykuły poświęcone tej tematyce autorstwa J. Jadcza<sup>20</sup> oraz H. A. Bosmy<sup>21</sup>. Wcześniej kontekst edukacyjny w problematyce tożsamości podjęli Z. Benedyktowicz i D. Markowska<sup>22</sup>. Autorzy ci wykazywali dynamiczny charakter tożsamości oraz podkreślali rolę, jaką w jej kształtowaniu odgrywa proces wychowania.

Wszystkie te prace poświęcone są problematyce tożsamości społecznej. Jednym z pierwszych w Polsce tekstów pedagogicznych dotyczących tożsamości narodowej był artykuł J. Jerschiny i T. Sołdry-Gwiżdż opublikowany w 1988 roku<sup>23</sup>. Z kolei pierwsze szersze rozważania podejmujące kwestie różnicowania kultu-

rowego i jego miejsca w kształtowaniu tożsamości etnicznej na terenie szkoły w Polsce znajdziemy u Z. Jasińskiego w pracy zbiorowej *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*<sup>24</sup>. Rolą szkoły białoruskiej w kształtowaniu białoruskiej świadomości narodowej zajmowała się Elżbieta Tarnowska<sup>25</sup>.

W ostatnich latach notujemy niebywały wzrost zainteresowania tematyką tożsamości narodowej w kontekstach edukacyjnych. Ważną pracą wskazującą nowe perspektywy budowania tożsamości w oddziaływaniach edukacyjnych jest książka Jerzego Nikitorowicza *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*<sup>26</sup>. Ukazały się teksty stanowiące plon konferencji naukowych, poświęconych tej problematyce, pod redakcją Jerzego Nikitorowicza<sup>27</sup> i Marty Urlińskiej<sup>28</sup> oraz zbiór tekstów pod redakcją Tomasza Szkudlarka<sup>29</sup>. W roku 1994 wydany został także kolejny tom studiów z pogranicza polsko-czeskiego pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, dotyczący właśnie poczucia tożsamości narodowej młodzieży<sup>30</sup>.

### **2.2.1. Tożsamość narodowa jako jeden z wymiarów tożsamości**

Tożsamość jednostki najczęściej badana jest z perspektywy ogólnospołecznej. W takim przypadku jest ona zazwyczaj pojmowana jako rezultat identyfikacji z określonymi zbiorowościami i stanowią podstawę różnicowania między „my” i „oni”<sup>31</sup>. Identyfikacja ta może mieć charakter zewnętrzny (przypisywanie przynależności) lub wewnętrzny (samookreślenie). Innymi słowy ustalanie tożsamości to „sposoby, w jakie jestem identyfikowany (aspekt bierny) i w jakie ja identyfikuję (aspekt czynny)”<sup>32</sup>. Jedną z możliwości jest identyfikacja samego siebie, autoidentyfikacja. Jednak składa się ona zarówno z zupełnie subiektywnego określania swojej przynależności jak i elementów jaźni odzwierciedlonej, kiedy to jednostka buduje własne ja, wyobrażając sobie, jak widzą ją inni, odnosząc jednocześnie te doznania o sobie do wyobrażeń na swój temat, jakie przypisuje ludziom, z którymi się styka.

W takim ujęciu o tożsamości stanowi „system zinterioryzowanych elementów życia społecznego, indywidualny i swoisty dla każdej jednostki powstały w efekcie identyfikacji, pojmowanej jako «świadoma internalizacja wzorów, symboli, wartości społecznych»<sup>33</sup>. Identyfikacja ta budowana jest na wielu płaszczyznach, których hierarchia jest bardzo różna. Do najważniejszych czynników, które ją kształtują Nowicka-Kozioł zalicza uwarunkowania polityczne, religijne i kulturowe<sup>34</sup>.

W tej pracy uwagę koncentrujemy na węższym wymiarze tożsamości, tożsamości narodowej bądź etnicznej. Niektórzy badacze uważają, że tożsamość etniczna jest konstruktem wielowymiarowym, w którego skład wchodzi: uczucia etniczne, postawy, wiedza i zachowania<sup>35</sup>. Nawet jeżeli nie jesteśmy skłonni

w zupełności podzielać takiego punktu widzenia, to jednak jest godne podkreślenia, że tożsamość pojmowana wąsko, jako identyfikacja, jest zasadniczo powiązana z postawami, wiedzą i zachowaniami.

Kultura ma szczególne znaczenie w kreowaniu tożsamości przedstawicieli mniejszości narodowych. Stąd szczególnie bliski przyjętej koncepcji pracy jest sposób widzenia roli kultury w kształtowaniu tożsamości, jaki prezentuje w swoich pracach Paweł Boski<sup>36</sup>. Chodzi tu przede wszystkim o znaczenie, jakie ma kultura symboliczna w odczuwaniu przynależności do określonego narodu<sup>37</sup>. Warto w tym miejscu podkreślić, że rola kultury symbolicznej w formowaniu tożsamości narodowej stanowi dosyć rzadko przedmiot zainteresowania polskich badaczy. Poza Antoniną Kłoskowską<sup>38</sup> i w szczególności wspomnianym Pawłem Boskim prawdopodobnie nikt inny nie zajmował się tą problematyką.

Odczuwanie przynależności do grupy społecznej jest niezmiernie ważną kategorią zarówno przy określaniu własnego miejsca w społeczeństwie, jak również dla obrazu samego siebie<sup>39</sup>. Należy bowiem podkreślić, że ma to ogromne znaczenie dla społecznego funkcjonowania człowieka, ponieważ tożsamość społeczna nie tylko rodzi się, ale także manifestuje w interakcjach społecznych. Niekiedy zaś staje się wręcz ich warunkiem. Termin „grupa”, w przypadku identyfikacji społecznej, może być rozumiany bardzo szeroko. Wyróżnikami mogą tu być tak płeć i wiek, jak również pochodzenie społeczne czy narodowość. W przypadku badania tożsamości społecznej mamy do czynienia z szeregiem identyfikacji o różnej sile. Nas interesować będą jedynie identyfikacje o charakterze etnicznym.

Według T. R. Sarbina tożsamość kształtująca się pod wpływem kontaktów z otoczeniem społecznym zależy od pozycji, jaką podmiot zajmuje w środowisku. W związku z tym analiza i badanie tożsamości powinno wyjść, jego zdaniem, „od pojęcia roli rozpatrywanej jako wyznacznik pozycji zajmowanej w systemie społecznym”<sup>40</sup>. Uwzględniając znaczenie interakcji grupowych w kreowaniu tożsamości, postanowiono oprzeć się także na niektórych elementach interakcyjnego modelu tożsamości. Dotyczy to zwłaszcza założenia „iż definiowanie siebie jako przedmiotu społecznego odbywa się dzięki wykorzystywaniu do tego celu intersubiektywnych zasobów symbolicznych, głównie języka”<sup>41</sup>.

W podejściu reprezentowanym w tej pracy istotną rolę odgrywa określony rodzaj identyfikacji z instytucją społeczną jaką jest szkoła etniczna. Ważne będzie czy uczeń identyfikuje się z jej atrybutami etnicznymi, z jej funkcją kulturową, czy jedynie z systemem formalnych zależności, które znajdujemy w każdej zwykłej szkole. Jak stwierdza L. Witkowski „czasami wręcz pożądana przez system jest zewnątrzsterowna tożsamość anomijna bądź konwencjonalna (roli), gdyż egoizm i uległość są bardziej funkcjonalne wobec braku demokracji niż dążenie do podmiotowości społecznej przez rozwijające swój krytycyzm, coraz bardziej nieza-

leżne i kompetentne jednostki (...). Jak wiadomo, szkoła nagminnie nie respektuje potrzeb i zdolności (krytycyzmu) działania, charakterystycznych dla tożsamości autonomicznej. Zadowolona się konwencjonalnością zachowań, a niejednokrotnie stymuluje anomie, wdrażając do cynicznego czy obojętnego stosunku do norm i wartości poza sytuacyjną uległość<sup>42</sup>. Tożsamość autonomicznego „ja” – w tej konwencji – zdecydowanie sprzyja rozwojowi tożsamości narodowej w przeciwieństwie do tożsamości anomijnej i w mniejszym stopniu – tożsamości roli.

W niektórych społecznościach identyfikacje makrospołeczne ustępują utożsamianiu się w wyraźnie zakreślonych mniejszych obszarach. Często czynnikiem powodującym wyodrębnienie się tego terenu jest występowanie nierówności, które dotyczą dostępu do dóbr uznawanych za najważniejsze. W takim ujęciu jedną z zasadniczych dziedzin jest kultura narodowa. Brak poczucia podmiotowości, niemożliwość samorealizacji jako twórcy i konsumenta kultury narodowej może powodować szczególnie silną aktywizację poczucia tożsamości właśnie w tym zakresie. Dzieje się tak wówczas, gdy jednostka czuje się bezsilna w osiąganiu roli, którą określiła jako słusznie jej przynależną.

Nie bez znaczenia dla siły identyfikacji jest postrzeganie odrębności własnej grupy narodowej i jej liczebność, ale także nacisk na uniformizm wewnątrzgrupowy czy funkcjonowanie w sytuacji uaktywnionych ważnych norm grupowych. Ważne jest także, czy podmiot działa jako reprezentant grupy narodowej oraz czy osoby spoza jego grupy zachowują się nie jako jednostki, ale jako członkowie grupy.

W literaturze, obok tożsamości narodowej, można spotkać także pojęcie świadomości narodowej. W zasadzie pojęcia te są pojmowane synonimicznie. Istotne natomiast jest rozróżnienie tożsamości prerefleksyjnej – struktury o charakterze pasywnym – od tożsamości refleksyjnej, która ma charakter aktywny. O tożsamości pierwszego typu tak mówi W. Pawluczuk w *Żywiole i formie*: „Dla członków grupy etnicznej jej kultura, język, obyczaje i wzory są czymś tak zrozumiałym, prostym i naturalnym, iż nie mogą być przedmiotem refleksji. My jesteśmy tutejsi, nasz język jest prosty, nasze obyczaje zwyczajne – wszystko zamyka się w kręgu normalnej, rozumiałej samej przez się codzienności”<sup>43</sup>. Funkcjonowanie osób o przewadze tożsamości prerefleksyjnej oparte jest głównie na zachowaniach będących zewnętrznym wyrazem zarówno działania elementów subiektywnej identyfikacji jak i obiektywnych uwarunkowań etniczno-kulturowych. Chodzi tu o działalność wynikającą z nie uświadamianych preferencji.

Świadomość narodowa refleksyjna jest fragmentem samoświadomości o charakterze samodefinicji czy samookreślenia. Oparta jest na uświadomieniu istnienia odrębnych wartości, symboli mówiących o grupowej jedności. Dlatego też logiczne jest, że świadomość przynależności do określonego narodu rodzi się

w warunkach „ruchliwości społecznej, przestrzennej i psychologicznej” w jednostkach „wyposażonych już w autonomię osobową”<sup>44</sup>.

Dopiero na podstawie świadomości prerefleksyjnej można budować tożsamość o charakterze refleksyjnym, której głównymi wyznacznikami są: **akceptacja uświadamianej przynależności, wola funkcjonowania w jej ramach oraz wola jej manifestacji**. Czynnikiem woli jest bardzo mocno podkreślany przez Ossowskiego, kiedy pisze on: „narodowości swojej można się wyprzeć, można ją zmienić, gdy rasy swej wyprzeć się ani zmienić nie można. Należę do narodu nie tylko dlatego, że się urodziłem na pewnym określonym terytorium, nabyłem pewnej kultury i pewnych obyczajów, lecz przede wszystkim dlatego, że należeć chcę”<sup>45</sup>. Dobrą ilustracją tego problemu jest przykład z A. Antonowsky’ego cytowany przez Chałasińskiego w *Kulturze i narodzie*: „Nowoczesny, wyemancypowany Żyd nie wie w pełni kim jest a tego co o sobie wie, nie może zaakceptować. Jest obcy, który nie chce być obcym. Pozostaje obcym nie wiedząc dlaczego i po co? Zachowuje nazwę Żyda, ale nie ma tożsamości, którą mógłby zaakceptować. Brak dającej się akceptować tożsamości to rdzeń niepokoju Żyda jako Żyda”<sup>46</sup>.

Rodzi się pytanie co decyduje o pozytywnym reagowaniu na uświadamianą przynależność? Niewątpliwie takim czynnikiem będzie pozycja własnego narodu. Nie jest tu bez znaczenia czy należy się do przedstawicieli większości, czy mniejszości. W przypadku mniejszości jej wielkość oraz relacje z ewentualnymi innymi mniejszościami także posiadają swoją wagę. Duże znaczenie w akceptowaniu uświadamianej przynależności narodowej ma także postrzeganie kraju macierzystego. Atrakcyjność „starej Ojczyzny” dla niektórych jest już nie tylko warunkiem akceptacji tożsamości narodowej, ale wręcz zasadniczym czynnikiem generującym świadomość przynależności do określonej grupy narodowej.

Niemniej najbardziej istotny jest chyba stosunek do narodowej kultury. W najbardziej zwięzły sposób ujmuje to Chałasiński, kiedy pisze: „Ilekoć w tej epoce uniwersalizmu nauki i techniki zjawia się przed jednostką pytanie, jak być sobą, to jednocześnie występuje problem kultury narodowej”<sup>47</sup>. Solidne oparcie, jakie znaleźć można w rodzimej kulturze, pozwala jednostce w pełni zaakceptować siebie jako członka zbiorowości, która tę kulturę wytworzyła. Jednocześnie mając poczucie siły wypływające z rodzimej kultury zdecydowanie łatwiej jest żyć w sytuacji, gdy funkcjonuje się w państwie z dominującą, inną niż rodzima, kulturą.

## **2.2.2. Poczucie tożsamości narodowej**

Od strony metodologicznej ważne staje się podkreślenie, że przedmiot zainteresowania autora stanowić będzie to, co Goofman i Straus nazywają poczuciem tożsamości (*sense of identity*)<sup>48</sup>. W podobny sposób traktuje interesujący nas ob-

szar także A. Posern-Zieliński pisząc, że „symptodem przejawiania się etniczności (...) jest **poczucie faktycznego lub domniemanego** (podkreślenie M.S.) **wspólnego pochodzenia**”<sup>49</sup>. Według de Vosa, którego cytuje J. Smolicz, poczucie tożsamości etnicznej to „w zasadzie subiektywne poczucie przynależności społecznej i podstawowej lojalności”<sup>50</sup>. Tak pojmowane poczucie tożsamości jest uznawane także przez Ernsta Gellnera za jedno z dwóch zasadniczych kryteriów określania narodowości<sup>51</sup>.

Nawet w sytuacji, kiedy wszystkie zewnętrznie postrzegane fakty kulturowe mówiłyby o tożsamości jednostki co innego, to ostateczną instancją powinna być autoidentyfikacja. Dobry przykład na potwierdzenie takiego podejścia znajdujemy u Royce’a. „Czy skoro Indianie Makah z północno-zachodniego wybrzeża mówią po angielsku, noszą takie same ubrania jak ogół białej społeczności i zamiast urządzić potłacze obchodzą Boże Narodzenie, to nie są oni już Makah? Na podstawie obserwowalnych kryteriów prawdopodobnie nie nazwalibyśmy ich Makah. Są oni jednak Makah na podstawie samoidentyfikacji”<sup>52</sup>.

W sytuacji, z jednej strony, możliwości podważania kolejnych „obiektywnych” wskaźników tożsamości narodowej, z drugiej zaś, potrzeby maksymalnie humanistycznego podejścia do niezwykle drażliwego problemu, wykorzystanie radykalnie subiektywnego, nieredukowalnego poczucia tożsamości narodowej, wydaje się być najbardziej efektywnym posunięciem. Poczucie tożsamości narodowej rozumiane jako autodeklaracja, staje się niepodważalnym punktem wyjścia do analizy sytuacji jednostki znajdującej się w polu oddziaływania dwu lub więcej kultur.

### **2.2.3. Poczucie tożsamości uczniów na pograniczu kultur**

Potrzeba wyraźniejszego określenia swojej tożsamości w sytuacji zderzenia kultur wydaje się czymś naturalnym. Młody człowiek zastanawia się, w czym tkwią różnice między nim a jego kolegami z klasy czy ulicy. Myśli o tym, dlaczego określają się oni jako reprezentanci innej grupy narodowej niż ta, do której on czuje się przynależny.

Można powiedzieć, że silne poczucie tożsamości narodowej przejawia się zwykle dopiero w konkretnych sytuacjach, które je uaktywniają. Na czele czynników sytuacyjnych znajdują się: konflikt, konfrontacja czy czasem samo spotkanie z odmienną grupą, w szczególności z narodową. Niektórzy uważają, że element konfrontacji jest wręcz niezbędny dla pobudzenia refleksji, która rodzi poczucie tożsamości. Najbardziej przekonująco prezentuje to A. Bikont, kiedy mówi, że towarzyszące podmiotom identyfikacje tylko w pewnych momentach stają się relewantne: „na przykład bycie Żydem staje się relewantne przy doznawaniu przejawów antysemityzmu, czy bycie Polakiem przy wyjeździe za granicę”<sup>53</sup>. Klasyczną

sytuacją generującą potrzebę określenia się jest właśnie zamieszkiwanie na obszarze pogranicza kultur.

Jednak nawet wtedy, gdy jednostka odczuwa przynależność do określonej grupy narodowej, nie można mówić o rozwiązaniu problemu. Przynależność ta wymaga bowiem akceptacji. Jest to sprawa o wiele bardziej skomplikowana niżby się mogło wydawać. Powstaje tutaj bowiem rodzaj błędnego koła, na które wskazuje M. Jarymowicz. Brak akceptacji własnej przynależności, jeżeli nie jest przyczyną alienacji bądź tendencji do tworzenia „getta”, powoduje potrzebę szukania innych grup odniesienia. Tymczasem jest to trudne, ponieważ „intelektualna obróbka danych (do postrzegania siebie) odbywa się w kategoriach poznawczych i wartościujących, ukształtowanych w umyśle w rezultacie procesu socjalizacji i są one zawsze pochodne od kategorii specyficznych dla określonego kręgu kulturowego”<sup>54</sup>.

Można by tę sytuację analizować w kategoriach teorii przemocy symbolicznej<sup>55</sup>, gdzie habitus pierwotny nie dotyczyłby jedynie jakościowych różnic w obrębie jednej kultury, ale wręcz innego kręgu kulturowego. Tym bardziej ważne jest, aby młodzi ludzie w trakcie socjalizacji trafiali na takie warunki, które pozwoliłyby im przynajmniej w pełni zaakceptować własną kulturę. Słowo przynajmniej jest tu bardzo istotne, gdyż jest to oczywiste minimum. Rodzima kultura powinna bowiem być nie tylko punktem zaczepienia, swoistym wytłumaczeniem, dlaczego jestem tym, a nie innym, powinna ona stać się źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy narodowej<sup>56</sup>.

### **2.3. Asymilacja i akulturacja a edukacja interkulturowa**

Założenie o braku zróżnicowania kulturowo-etnicznego albo otwarte deklorowanie takiego stanu rzeczy w praktyce prowadzi do asymilowania grup mniejszościowych. Przez asymilację rozumiemy tu typowy dla państw europejskich proces, w wyniku którego funkcjonujące w nich grupy mniejszościowe i ich kultury w pełni roztapiają się w grupie i kulturze dominującej. W polityce narodowościowej wprowadzono rozróżnienie między asymilacją spontaniczną a wymuszonym wynaradawianiem<sup>57</sup>. W kontekście tej pracy w istocie chodzi o asymilację kulturową, która oznacza „proces wzajemnego przenikania się i zlewania, w wyniku którego jednostki i grupy – pod wpływem wspólnych doświadczeń i wspólnej historii oraz wspólnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym – internalizują pamięć, uczucia i postawy innych jednostek i grup”<sup>58</sup>.

Tak szeroko rozumiana asymilacja kulturowa jest zazwyczaj poprzedzona procesem akulturacji. Akulturacja przebiega zwykle w sytuacji międzygrupowych



kontaktów o charakterze interetnicznym, choć może występować również w rezultacie kontaktów między grupą a jednostką (np. misjonarze). Oznacza ona „proces zmian kulturowych wywołanych przez konfrontację autonomicznych odmiennych (sub)systemów kulturowych w sytuacji ich ciągłego (nie incydentalnego) (...) kontaktu, który prowadzi do stopniowych transformacji w jednym lub we wszystkich wchodzących w interakcję systemach. Przekształcenia te polegają na adaptacji obcych treści do własnej kultury, na eliminacji niektórych treści rodzimych (...) i na tworzeniu treści synkretycznych, co w efekcie prowadzi do wzrostu podobieństw i zmniejszania się różnic w kontaktujących się systemach”<sup>59</sup>.

Akulturacja może mieć charakter symetryczny, gdy interkulturowe wpływy znajdują się w równowadze. Dzieje się tak, gdy obie grupy dysponują jednakową siłą, a zmiany spowodowane stykaniem się kultur zmieniają je obie w jednakowym stopniu. Zwykle jednak akulturacja ma charakter niesymetryczny ze względu na dominację jednej ze stron. Istnieje wówczas znacznie szybsze przejmowanie elementów kultury grupy dominującej przez zdominowaną.

O przebiegu akulturacji w szczególności sposób decyduje kilka czynników. Pierwszym jest miejsce, gdzie ten proces zachodzi. Inaczej wygląda to na terenie pogranicza kulturowego, w którym obie grupy cechuje zasiedloność, inaczej zaś na obszarze zajętych przez imigrantów. Drugim czynnikiem jest to, czy oddziaływania występują na linii jednostka–grupa, czy między grupami. Bardzo istotny jest też charakter kontaktów, który stanowi trzeci czynnik. Akulturacja przebiega inaczej w przypadku kontaktów o charakterze antagonistycznym, a inaczej o charakterze symbiotycznym, inaczej w sytuacji partnerstwa niż w relacji zależności. Odrębne znaczenie posiada także dystans kulturowy dzielący obie grupy. Niewielki dystans sprzyjać będzie procesom akulturacji. Jako ostatni, piąty czynnik, wymienia się postawy wobec własnej i obcej kultury. Tolerancja wobec sąsiadującej kultury połączona z jej atrakcyjnością może czasami wykreować syndrom postaw akulturacyjnych, co we współczesnym świecie wydaje się być zjawiskiem nieuniknionym.

W sferze polityki, mimo zmian dwojakiego charakteru (integracja–separacja) długofalowo zapewne zwycięży opcja integracyjna. W obliczu nieuchronności – powstawania obszarów pogranicza kulturowego oraz masowych migracji ogromnych mas ludzkich należy zadbać, aby zachodzące procesy akulturacji nosiły znamiona równowagi czy symetryczności. Tylko w takim przypadku rozwijające się wciąż kultury nie będą – mimo zmian – traciły własnej tożsamości, natomiast ich przedstawiciele nie będą zdominowani przez uczucie lęku przed utratą kulturowego „ja”.

Ogromne zadanie stoi w tym zakresie przed edukacją. W wielu krajach zostało ono już podjęte poprzez realizowanie edukacji interkulturowej. W obliczu szczegól-

nych zmian, które zachodzą na naszym kontynencie proces edukacji interkulturowej znalazł istotne miejsce między innymi w pracach Rady Współpracy Kulturalnej, specjalistycznym organie państw zrzeszonych w Radzie Europy<sup>60</sup>.

Wychowanie interkulturowe powinno opierać się przede wszystkim na tolerancji i umiejętności dostrzegania piękna w innej kulturze. Docelowo każdy powinien mieć wewnętrzne przekonanie o możliwości funkcjonowania w więcej niż jednej kulturze. Problem ma dwa wymiary: pragmatyczny i humanistyczny. Aspekt pragmatyczny, to coraz bardziej przekraczająca granice ekonomia. Człowiek robiący dobre interesy, to osoba znająca realia miejsca, w którym je prowadzi. Orientacja ta oczywiście nie dotyczy tylko spraw ekonomiczno-gospodarczych, ale sięga głęboko w sfery mentalności, stylu życia, czyli innymi słowy – kultury<sup>61</sup>.

Aspekt humanistyczny jest od dawna obecny w rzeczywistości edukacyjnej. Któż z nas jeszcze w szkole nie słyszał znanej myśli, że żyje się tylekroć, ile się zna języków. A przecie język to klucz do kultury. Wspomniany już postulat Chałasińskiego, zawarty w pracy *Kultura i naród*, dotyczący aktywnego uczestnictwa jednostki w dwu kulturach, przy pełnym docenianiu obydwu, stanowi jakby motto całej edukacji międzykulturowej<sup>62</sup>.

Pięknie o tejsze idei mówił jeden z uczestników seminarium zatytułowanego „Życ w dwóch kulturach” zorganizowanego w Helsinkach w 1986 roku, Staffan Lundgren: „Podobnie jak nie pozwalamy dzieciom być egoistami, tak w dziedzinie kultury nie możemy się zgodzić na luksus etnocentryzmu”<sup>63</sup>. Przechodzenie od etnocentryzmu do funkcjonowania dwukulturowego (biculturalisme) powinno zawierać, zdaniem S. Lundgren, trzy etapy: uświadomienie znaczenia procesu edukacji interkulturowej dla całościowego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie; zrozumienie jego istoty i treści; realizację odpowiadającą konkretnym uwarunkowaniom. Pierwszym warunkiem realizacji założeń wychowania interkulturowego poza samą świadomością jego potrzeby, jest przygotowanie odpowiednich kadr pedagogicznych. Podkreśla się, że nauczyciele pracujący w szkołach funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych narodowościowo powinni być nie tylko dwujęzyczni, ale najlepiej gdyby sami równie sprawnie funkcjonowali w obydwu kulturach<sup>64</sup>.

Proces ten zawiera z jednej strony aspekty czysto poznawcze, z drugiej zaś – związane z kształtowaniem postaw wobec siebie i innych. Jedne i drugie stanowiąc powinny spójną całość. W przypadku wiedzy szczególną rolę odgrywa znajomość kultury estetycznej<sup>65</sup>. Orientacja w twórczości artystycznej innego narodu może w znaczący sposób wpływać przynajmniej na łagodzenie napięć i niechęci. Jest to jednak w zbyt małym stopniu wykorzystywane na przykład w nauce języka. Przykładem z naszego kraju jest tu chociażby język rosyjski. Będąca efektem generalizacji niechęć do tego języka mogłaby mieć znacznie mniejsze rozmiary, gdyby

większa liczba nauczycieli poświęciła w dydaktyce nieco więcej miejsca na sztukę wielkich rosyjskich twórców.

Oczywiście autentyczne zainteresowanie obcą kulturą może przyjść wówczas, gdy zna się i akceptuje rodzimą. Dopiero orientacja w świecie symboli kultury urodzenia pozwoli z właściwego dystansu oceniać to, co wytworzyli reprezentanci innej kultury. Nie ma czystego poznania bez emocji. To prawda oczywista, ale w tym przypadku oddziałują ze zdwojoną siłą. Aby doceniać innych, trzeba najpierw cenić siebie. Warunkiem tolerancji często okazuje się adekwatna samoocena. Ważne jest też poczucie bezpieczeństwa, wynikające z zakorzenienia we własnej kulturze. „Człowiekowi znikąd” trudno bez zawiści spojrzeć na kogoś, kto czuje się dobrze w miejscu, w którym jest. Warunkiem koniecznym edukacji międzykulturowej jawi się więc właściwa internalizacja kultury rodzimej.

Odpowiedzialność za realizację tej idei, równie szczytnej co niezbędnej, spoczywa w takim samym stopniu na zarządzających oświatą w poszczególnych krajach, władzach lokalnych (zwłaszcza w warunkach pogranicza kulturowo-etnicznego), jak na nauczycielach i rodzicach.

## **2.4. Szkoła etniczna w sytuacji zderzenia kultur**

Wychodząc z założenia, że zadania szkoły wykraczają poza realizację jedynie funkcji dydaktycznej, a dużą wagę przywiązuje się do jej udziału w procesie włączania jednostki do życia społecznego, można powiedzieć, że w szczególnej sytuacji są w tym kontekście szkoły funkcjonujące na pograniczu kultur. Wynika to ze zróżnicowania wzorów kulturowych występujących w środowisku lokalnym.

Dyferencjacja kulturowa mimo swego obiektywnego istnienia nie zawsze musi znajdować swe potwierdzenie w regulacjach prawno-politycznych. Jest rzeczą oczywistą, że w przypadku ignorowania (przeważnie z pobudek politycznych) faktu życia na wspólnym obszarze przedstawicieli różnych kultur, nie ma mowy o uwzględnianiu potrzeb wszystkich grup przez instytucje, gdyż te realizują przecież w głównej mierze politykę państwa. Dzieje się to w tym większym stopniu, im bardziej scentralizowane jest zarządzanie określoną sferą. Nie inaczej jest w przypadku szkoły.

Warunkiem koniecznym do efektywnego funkcjonowania szkoły na pograniczu kultur wydaje się być taka polityka państwa w dziedzinie oświaty, która z jednej strony zgodna jest z tendencjami otwarcia na świat zewnętrzny, a z drugiej dąży do kultywowania różnorodności i tolerancji.

Istotne miejsce w realizacji polityki oświatowej wobec mniejszości narodowych powinno zajmować organizowanie szkół przeznaczonych dla tych mniejszości,

a następnie stwarzanie takich warunków, aby mogły one efektywnie funkcjonować. Można przyjąć, że rola szkoły mniejszości jest tym większa, im większe istnieją możliwości komunikowania się na co dzień językiem mniejszości<sup>66</sup>.

Aby więc działalność takich szkół mogła być rzeczywiście efektywna, polityka oświatowa musi być pochodną generalnej polityki państwa wobec mniejszości. Nie można tutaj popadać w skrajności, więc oczywistą sprawą jest, że dziecko – poza językiem etnicznym – musi znać język większości, aby swobodnie uczestniczyć w jej kulturze, a także język (języki) o znaczeniu międzynarodowym, aby nie zamykać się także w kręgu kultury kraju zamieszkania.

Warto zwrócić uwagę na to, że o tym, czy bardziej zasadne jest powołanie szkoły z językiem mniejszości jako wykładowym, czy też język ten ma być tylko dodatkowym przedmiotem nauczania, decydować powinna za każdym razem skrupulatna analiza społecznej roli języka określonej mniejszości. Podkreślenie to znajdujemy w przyjętej w 1992 roku Europejskiej Karcie Języków Regionalnych i Języków Mniejszości<sup>67</sup>. Powinna obowiązywać tu zasada równowagi, w której uczenie dziecka etnicznego języka większości „nie powinno w żaden sposób oznaczać odcięcia tego dziecka od rodzimej kultury, odebrania mu prawa do zaspokojenia równorzędnej potrzeby biegłego władania w mowie i piśmie językiem ojczystym”<sup>68</sup>, ale też język mniejszości nie może być przyczyną ulokowania jednostki w etnicznym getcie.

O aktywności szkolnej zbiorowości etnicznej decydują zdaniem D. Prasałowicz następujące cechy: status społeczny, normy i dominujące wartości kulturowe przez nią reprezentowane, aktywność w zakresie wytwarzania własnych instytucji i organizacji. Wymienione cechy ujmowane łącznie wskazują na poziom asymilacji zbiorowości etnicznej do społeczeństwa globalnego<sup>69</sup>.

### **2.4.1. Kompetencje kulturowe jako konkretny wymiar przygotowania do uczestnictwa w kulturze**

Pojęcie kompetencji kulturowych stosunkowo rzadko pojawia się w tekstach pedagogicznych. Choć bywa używane, to jednak nie zdomowało się w świadomości pedagogów. Teksty dotyczące kompetencji kulturowych znajdziemy przede wszystkim w literaturze z obszaru socjologii kultury. Nierzadko spotykamy tam podkreślenie, że szczególną rolę w formowaniu kompetencji kulturowych odgrywa proces kształcenia<sup>70</sup>.

Najogólniej rzecz ujmując, kompetencje kulturowe z punktu widzenia ich społecznej roli są niczym innym, jak „wyposażeniem świadomościowym osobnika, bądź grupy społecznej, umożliwiającym im tzw. uczestnictwo w kulturze”<sup>71</sup>. Oczy-

wiecie zakres, który obejmują kompetencje, zależy od sposobu ujmowania kultury. W ujęciu szerokim, kiedy kulturę rozumiemy antropologicznie, będziemy mieć do czynienia z przystosowaniem jednostki – przystosowaniem o charakterze innowacyjnym – do globalnego funkcjonowania w życiu społecznym. W ujęciu węższym kompetencje kulturowe oznaczać będą wyposażenie w spójny zespół symboli i kodów znaczeniowych, który pozwoli na swobodne poruszanie się i twórcze włączenie w kulturę duchową, estetyczną grupy. Tak rozumiane kompetencje jawią się autentycznym warunkiem dostępności dóbr kultury, albowiem to umiejętność wniknięcia w istotę dzieła sztuki, umiejętność odczytania przesłania, które ono za sobą niesie, stanowi rzeczywiste sedno dostępności.

Jak podkreśla T. Kostyrko, kompetencje kulturowe są traktowane „nie tylko jako faktyczne przystosowanie do potencjalnego uczestnictwa w kulturze, ale także jako pewien stan rzeczy pożądaný, «docelowy» ze względu na określone programy rozwoju kulturowego wspólnot narodowych, państwowych, a także ponadnarodowych”<sup>72</sup>. Konsekwencją takiego stanowiska jest włączenie w ich zakres określonej wiedzy, która jest regulowana „zasadami historycznej wiedzy o kulturze, a także przynajmniej elementami świadomości z teorii kultury czy estetyki”<sup>73</sup>. Autorka zastrzega się jednak, że niezbędność posiadania wiedzy historyczno-teoretycznej stanowi kwestię sporną wśród teoretyków.

W literaturze dotyczącej kompetencji kulturowych znajdujemy stwierdzenia, że w przypadku badań prowadzonych na obszarze pogranicza kulturowego istotną rolę odgrywa kontekst społeczny, w jakim zachodzi nabywanie kompetencji<sup>74</sup>. W wielu miejscach wiążą się one z tożsamością. Język jest tu szczególnego rodzaju łącznikiem. W kulturach skupionych wokół języka, czyli takich, gdzie stanowi on wartość centralną, przetrwanie kultury w czynnej postaci zależy od zachowania przez członków danej grupy rodzimego języka. Staje się on wówczas czymś więcej niż tylko środkiem komunikowania – a mianowicie relewantnym elementem tożsamości etnicznej i wartością niezbędną do autentycznego uczestnictwa w grupie<sup>75</sup>. Tym bardziej istotne jest dbanie o kulturowy kontekst języka<sup>76</sup>. Jak podkreślają niektórzy autorzy niekiedy język staje się dla narodu symbolem na równi z flagą czy hymnem<sup>77</sup>. Ważne jest jednak, aby nie pozostał on tylko symbolem, lecz był elementem integrującym inne wartości kulturowe.

Zasadnicze znaczenie kompetencji kulturowych polega na transformowaniu ich w kompetencje komunikacyjne. Sprawność komunikacyjna warunkuje możliwość zaistnienia spójnego uniwersum symbolicznego. Ono zaś jest związane z „określoną zbiorowością – terytorialną, wyznaniową, kulturową”<sup>78</sup>.

Uniwersum symboliczne jest więc ściśle powiązane z tożsamością oraz, co za tym idzie, zdeterminowane społecznie i kulturowo. Tworzą je zarówno symbole zinternalizowane w trakcie socjalizacji pierwotnej jak i symbole z zakresu, który

obejmujemy nazwą „kultura literacka”, a który przekazywany jest głównie w szkole. Tak rozumiane uniwersum zbliża się do pojęcia habitusu Bourdieu<sup>79</sup>. Spójne uniwersum symboliczne spełnia ważną rolę w regulacji stosunków człowieka z otoczeniem „upewniając go o ładzie rzeczywistości oraz gwarantując **poczucie bycia w swoim świecie**”<sup>80</sup> (podkreślenie M.S.). Jest to tym bardziej istotne, że kultura symboliczna, na której opiera się estetyka, często stanowi narzędzie przemocy i to w wielu wymiarach, od internalizacji jedynie uprawnionej formy kultury własnej aż po narzucanie kultury obcej, niosącej z sobą, co prawda, określone wartości, ale także i przemoc, która często te wartości przesyła.

Tymczasem sztuka, stanowiąca istotny element kompetencji kulturowych, nie tylko wpływa na wzbogacenie obrazu świata, ale również służy umacnianiu tożsamości, tak w wymiarze indywidualnym jak i w skali całych grup narodowych<sup>81</sup>. Klasycznym przykładem jest sztuka polskich twórców. Spotkanie ze sztuką pozwala młodemu człowiekowi lepiej odczuć własną niepowtarzalność, to wszystko, co go odróżnia od innych, ale zarazem i to, co go z innymi łączy. Następuje w nim pełniejsze uświadomienie wymiarów jego istnienia. Aby jednak sztuka tak mogła oddziaływać potrzebne są: minimum wrażliwości estetycznej i kompetencje kulturowe.

## **2.5. Postawy wobec zróżnicowania etniczno-kulturowego**

W pierwszej kolejności wyjaśnienia wymaga kontekst używania przymiotnika „etniczny”. Według *Słownika języka polskiego* termin „etniczny” znaczy tyle, co „związany z przynależnością do jakiegoś narodu, z jego kulturą; właściwy danemu narodowi; narodowy”<sup>82</sup>. W niniejszej pracy termin ten stosowany będzie w znaczeniu przyjętym w literaturze socjologicznej<sup>83</sup>. Autor pracy wiąże go z pojęciem „etniczności”, definiowanym w *Słowniku etnologicznym* w sposób następujący: „społeczny ruch etnicznego odrodzenia (...) obejmujący te grupy etniczne typu mniejszościowego lub postimigracyjnego, których istnienie zostało zagrożone postępowaniem procesów asymilacji i akulturacji”<sup>84</sup>. W ten sposób przymiotnik etniczny w tej pracy odnoszony będzie do grup narodowych stanowiących mniejszość, to znaczy Białorusinów i Litwinów.

D. Praszałowicz przez szkołę etniczną rozumie „szkołę zorganizowaną przez grupę etniczną (jej instytucje, organizacje lub osoby prywatne reprezentujące tę grupę) i dla grupy etnicznej”<sup>85</sup>. Jednocześnie podkreśla, że „etniczna placówka poza nauczaniem różnych ról społecznych socjalizuje do dwóch kultur”<sup>86</sup>. Jednak autorka sama podkreśla, że prowadząc badania w innych krajach definicję tę należałoby zmodyfikować.

Dla celów tej pracy przyjmujemy, że szkoła etniczna to szkoła, w której czynnik narodowy ma większe znaczenie niż w szkole masowej, stanowiąc jej element konstytutywny. Jest to szkoła, która została utworzona w celu realizacji potrzeb określonej mniejszości narodowej, związanych z transmisją etnicznego dziedzictwa kulturowego. Termin „etnik” będzie tu stosowany w podobny sposób jak u J. Smolicza, odnosząc się do uczniów nie należących do polskiej większości i stosowany będzie głównie dla ułatwienia opisu<sup>87</sup>.

Pojęcie „dystansu etnicznego” odwołuje się do terminu „dystans społeczny”, który funkcjonuje w socjologii i oznacza „continuum (...) rozciągające się od kontaktów ścisłych, ciepłych, zażyłych poprzez obojętność aż do aktywnej antypatii, wrogości i potępienia na drugim krańcu”<sup>88</sup>. Dystans etniczny traktowany tu jest jako dystans społeczny w stosunku do innych grup narodowych.

W toku tej pracy odwoływać się będę do rozumienia postawy, proponowanego przez Stefana Nowaka. Definicja tego pojęcia brzmi następująco: „Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”<sup>89</sup>. Przedmiotem postawy w tym przypadku będzie zróżnicowanie etniczno-kulturowe pojmowane jako istnienie obok siebie jednostek reprezentujących różne narody i kultury.

Za postawy o charakterze etnicznym – w teźże pracy – przyjmuje się takie zachowania, których przedmiotem są przedstawiciele innych narodów. Przez postawy antyeticzne rozumie się taki ich syndrom<sup>90</sup>, który cechują zdecydowanie negatywne nastawienia wobec osób o innej narodowości. Analogicznie postawy proeticzne, to taki syndrom postaw, w którym zdecydowanie dominują pozytywne nastawienia wobec przedstawicieli innych narodów. Tam, gdzie nie stwierdza się jednoznacznego kierunku postaw, mówi się będzie o ich ambiwalencji<sup>91</sup>.

Jedną z postaw o charakterze etnicznym jest etnocentryzm. Etnocentryzm definiuje się jako „wartościującą postawę określającą afirmatywny stosunek do kultury własnej grupy etnicznej (...) i równocześnie deprecjonujący stosunek do kultury grupy obcej”<sup>92</sup>. Własna kultura jest uważana za najlepszą, wzorcową, godną naśladowania, zaś obca jest oceniana przez pryzmat rodzimych standardów kulturowych, a spostrzegane różnice są traktowane jako odstępstwa od norm i oczywiste anomalie. Etnocentryzm pełni niekiedy pozytywną rolę, wzmacniając identyfikację jednostki z własną grupą, pogłębiając solidaryzm wewnątrzgrupowy, integrując członków zbiorowości wokół wspólnych wartości, uznanych za szczególnie cenne i godne kontynuowania. Są to cechy etnocentryzmu umiarkowanego<sup>93</sup>, który jest przede wszystkim afirmacją własnej kultury z mniejszym naciskiem na

deprecjację obcych wzorów. Z drugiej jednak strony, wzbudzanie nieufności do wszystkiego, co inne oraz tworzenie wizji świata dychotomicznie podzielonego na „swoich” i „obcych” sprawia, że grupa staje się mniej podatna na oddziaływania zewnętrzne. W przypadku nierównoprawnych relacji interetnicznych, etnocentryzm w grupach mniejszościowych przeciwstawia się procesom asymilacyjnym. Postawy etnocentryczne stanowić mogą podłoże konfliktów, gdyż często w sytuacji etnocentryzmu agresywnego<sup>94</sup> prowadzą do pojawienia się negatywnych stereotypów i uprzedzeń etnicznych, w skrajnych zaś przypadkach – do nietolerancji i wrogości.

Ciekawego spostrzeżenia dokonuje J. Tomaszewski, analizując pojęcia patriotyzmu i nacjonalizmu. Twierdzi on, że rozróżnianie tych dwu pojęć jest typowe dla rozwoju świadomości narodowej w Europie Środkowej. „Proces rozwoju tej świadomości, obronę narodowych tradycji i kultur oraz związane z tym postawy społeczne przyjęto określać jako patriotyzm. Dopiero, gdy patriotyzm prowadził do lekceważenia lub nieprzyjaznego traktowania innych narodów, mówimy o nacjonalizmie”<sup>95</sup>.

Jednym z zasadniczych elementów postaw wobec innych grup etnicznych są stereotypy. Na potrzeby tej pracy przez stereotyp będziemy rozumieć „nienaukową generalizację, będącą wynikiem powierzchownego i pospieszonego procesu myślenia, funkcjonującego jako mechanizm obronny”<sup>96</sup>. Ta definicja Bogardusa przytoczona przez A. Schaffa, podkreśla obronną funkcję stereotypu, polegającą na oddaleniu argumentów intelektualnych i racjonalnych na rzecz emocji i intuicji. W podjętych przez autora badaniach chodziło o uchwycenie stereotypów etnicznych. K. Kwaśniewski definiuje stereotyp etniczny jako „schematyczny, standaryzowany obraz danej grupy etnicznej, lub wyobrażenie cech jej członków związane z przynależnością do danej grupy, zwykle zabarwione emocjonalnie oraz wartościująco i dlatego odznaczające się małą elastycznością. (...) Stereotyp negatywny, który akcentuje cechy i oceny ujemne określane bywa jako etnopopulizm i uważa się go za dowód i wskaźnik intensywności uprzedzeń etnicznych”<sup>97</sup>. W przypadku relacji interetnicznych ważną rolę odgrywa funkcja integrująca stereotypu wzmacniająca podział na obcych i swoich. Niektórzy autorzy sądzą, że poczucie przynależności do mniejszościowej grupy etnicznej może prowadzić do internalizacji negatywnych stereotypów i służyć do podkreślenia różnic w stosunku do dominującej kultury<sup>98</sup>. W przypadku, gdy przedmiotem stereotypów etnicznych są obce grupy etniczne, mówimy o heterostereotypach, gdy zaś grupa własna – o autostereotypie. Prace nad hetero- i autostereotypami dowodzą, że autostereotypy są zdecydowanie częściej pozytywne<sup>99</sup>.

Należy podkreślić, że w przeprowadzonych badaniach przede wszystkim wzięto pod uwagę emocjonalny komponent postawy. Autorowi bliskie jest stanowisko



S. Nowaka, który przyjmując trzy elementy postaw jednocześnie przypisuje komponentowi emocjonalno-oceniającemu rolę istotniejszą niż pozostałym. W takim ujęciu jest on elementem konstytuującym postawę. Pozostałe dwa składniki mogą, lecz nie muszą wystąpić w określonej postawie. Zaś postawa pozbawiona elementu emocjonalno-oceniającego jest z definicji niemożliwa<sup>100</sup>. Badając postawy uwzględniono też potencjalne ich schematy. Zaś w mniejszym stopniu odwołano się do sfery poznawczej.

Autor zdaje sobie sprawę, że samo badanie postaw o charakterze etnicznym stanowi dziś obszerne pole zainteresowań przedstawicieli różnych nauk społecznych, ale z racji przyjętej koncepcji zmuszony był do ograniczenia zakresu badań.

Podobne uwagi dotyczą tożsamości narodowej, którą na potrzeby tej pracy celowo zredukowano do poczucia tożsamości narodowej, obejmującego deklarację wprost, będącą stwierdzeniem – kim jestem we własnej opinii oraz kim w oczach ludzi, którzy mnie otaczają. Szczegółowo kwestie relacji poczucia tożsamości narodowej do tożsamości narodowej w ogóle przedstawiono w podrozdziale 2.2.

Podobnie jak w przypadku postaw i tożsamości także kompetencje kulturowe badano jedynie fragmentarycznie. Jak już wcześniej podkreślano, zasadniczo ograniczono się do orientacji w obszarze kultury estetycznej. Jedynie w niewielkim zakresie odwoływano się do etnografii. Każde z tych pól może stanowić oddzielny przedmiot niezwykle interesujących badań. Zamyśl autora oparty był jednak na zestawieniu trzech obszarów obok siebie. Projekt taki wymagał skondensowanego pomiaru w obrębie poszczególnych pól. Konsekwencją tego może być wrażeń nadużywania niektórych terminów, co nie było zamierzeniem autora.

### **2.5.1. Postawy o charakterze etnicznym w szkole**

Postawy o charakterze etnicznym ujawniają się przede wszystkim w środowisku zróżnicowanym pod względem narodowościowym. Ich natężenie zależy od stopnia spolaryzowania grupy oraz funkcjonowania w grupach nieformalnych. Jak podkreśla Zbigniew Skorny, niechętnie czy nieprzyjemne postawy graniczące nieraz z fizyczną agresją są często efektem uprzedzeń wobec osób wchodzących w skład odmiennych grup narodowościowych czy wyznaniowych. Uprzedzenia te prowadzą do nietolerancji, podziału na swoich i obcych<sup>101</sup>.

Z uwagi na to, że postawy takie często uwidaczniają się na terenie szkoły, szczególnie istotne wydaje się wpływanie na nie i przekształcanie ich w stosunki tolerancji i wzajemnego poszanowania. Wśród podstawowych obszarów oddziaływań w dziedzinie kształtowania relacji o charakterze etnicznym wymieniane są: wdrażanie do empatii i solidaryzmu, kształtowanie szacunku wobec innej kultury oraz walka z nacjonalizmem<sup>102</sup>.

Słuszny wydaje się pogląd, że u źródła pożądaných relacji wobec innych i ich kultury tkwi świadome kształtowanie zachowań wobec swojej kultury. Należy więc zacząć od formowania w procesie wychowania poczucia identyfikacji kulturowej<sup>103</sup>. Aby osiągnąć założone efekty należy starannie i konsekwentnie realizować taki program wychowania i nauczania, w którym reakcja na odmienność zaczynałaby się od zdziwienia gotowego do akceptacji, gdzie poznawanie nie byłoby jednorazowym aktem, lecz nieustającym odkrywaniem. Byłoby też związane z dialogiem. W podobny sposób ujmuje to Jadwiga Jadczyk podkreślając, że w wyniku oddziaływań pedagogicznych dokonywać się powinien bezustanny proces „wyborów i akceptacji” w dziedzinie własnej tradycji narodowej, którego skutkiem powinna być z jednej strony pełna tożsamość kulturalna, natomiast z drugiej szacunek wobec odmienności i nastawienie na współpracę<sup>104</sup>.

Oddziaływanie szkoły polegać powinno przede wszystkim na niedopuszczeniu, aby jak najbardziej zasadna dbałość o własne dziedzictwo kulturowe i tożsamość nie doprowadzały do pojawienia się negatywnych postaw wobec innych. Chodzi więc o to, aby na poziomie minimalnym nie dopuszczać do tworzenia się postaw opisywanych jako etnocentryzm agresywny czy nacjonalizm, natomiast w dalszej kolejności wzmacniać postawy prowadzące do zbliżenia, akceptacji i szeroko pojmowanego dialogu.

## **Przypisy**

<sup>1</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, s. 30

<sup>2</sup> M. Pokropek, Zróżnicowanie kulturowe na pograniczu etniczno-językowym i jego odbicie w świadomości mieszkańców na przykładzie pogranicza polsko-litewsko-białoruskiego w północno-wschodniej Polsce, „Etnografia Polska”, 1979, t. 23, z. 2

<sup>3</sup> R. Kantor, *Kultura pogranicza jako problem etnograficzny*, w: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczu*, Opole 1989, WSP, s. 243

<sup>4</sup> J. Chłopcoki, *Zderzenie i przenikanie kultur w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej*, w: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczu*, Opole 1989, WSP, s. 214

<sup>5</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, op. cit., s. 60

<sup>6</sup> L. Witkowski, Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej. (Dyskusja społeczno-krytyczna) w: *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, UMK, s. 32

<sup>7</sup> J. Kruszelnicka, R. Łukaszewicz, Alternatywa edukacji dla człowieka na przełomie wieków, w: *Style życia i uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1989, Instytut Kultury, s. 32

<sup>8</sup> R. Łukaszewicz, Różne szanse człowieka wobec edukacji, w: *Spoleczeństwo wychowujące, Rzeczywistość i perspektywy*, Wrocław 1983, s. 330

<sup>9</sup> H. Malewska-Peyre, Poczucie tożsamości i konflikt kulturowy, „*Studia Psychologiczne*” 1981, nr 1(20), s. 30

<sup>10</sup> J. Kruszelnicka, R. Łukaszewicz, *Alternatywa edukacji...* op. cit., s. 34

<sup>11</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, PWN, s. 11

<sup>12</sup> J. M. Tortosa, *Polityka językowa a języki mniejszości*, Warszawa 1986, PIW, s. 108

<sup>13</sup> Patrz J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...* op. cit.

<sup>14</sup> L. Witkowski, Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, UMK, s.74

<sup>15</sup> Patrz M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, PWN

<sup>16</sup> Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

<sup>17</sup> Tamże, s. 49

<sup>18</sup> Patrz L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, UMK oraz L. Witkowski, O problematyce tożsamości w cyklu życia człowieka, „*Oświata i Wychowanie*” 1989 nr 40

<sup>19</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, Procesy identyfikacyjne w ujęciu poszczególnych dyscyplin naukowych, w: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, Katowice 1992

<sup>20</sup> J. Jadcak, Pedagogiczne aspekty dziedziczenia tradycji i tożsamości kulturalnej, „*Chowanna*” 1989, z. 4

<sup>21</sup> H. A. Bosma, Szkoła, praca i czas wolny w rozwoju tożsamości młodzieży, „*Psychologia Wychowawcza*” 1989, nr 4

<sup>22</sup> Z. Benedyktowicz, D. Markowska, O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesie porozumiewania się, „*Etnografia Polska*” 1979, z. 2

<sup>23</sup> J. Jerschina, T. Sołdra-Gwiżdż, Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej młodzieży w warunkach pogranicza kulturowego, „*Kultura i Społeczeństwo*” 1988 nr 4 oraz 1989 nr 1

<sup>24</sup> Z. Jasiński, Szkoła na pograniczu, w: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczu*, (red.) Z. Jasiński, J. Korbel, Opole 1989, WSP

<sup>25</sup> E. Tarnowska, Szkoła białoruska a białoruska świadomość narodowa, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. II, (red.) A. Sadowski, Białystok 1992, Filia UW

<sup>26</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Trans Humana

<sup>27</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Trans Humana

<sup>28</sup> M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, UMK

<sup>29</sup> T. Szkudlarek (red.), *Różnica, Tożsamość, Edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, OW Impuls

<sup>30</sup> T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, Cieszyn 1994, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

<sup>31</sup> M. Jarymowicz, T. Szustrowa, Poczucie własnej tożsamości źródła, funkcje regulacyjne, w: J. Reykowski (red.) *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1980

<sup>32</sup> E. W. Ardener, Tożsamość i utożsamianie, w: *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*, Kraków 1992, UJ

<sup>33</sup> M. Nowicka-Kozioł, Identyfikacja i poczucie tożsamości jako stymulatory odpowiedzialności moralnej, „Edukacja” 1991, nr 2

<sup>34</sup> Tamże

<sup>35</sup> Tamże

<sup>36</sup> J. S. Phinney, Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, 1991 nr 9

<sup>37</sup> Patrz P. Boski, O byciu Polakiem w Ojczyźnie, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN

<sup>38</sup> Patrz: A. Kłoskowska, Charakter narodowy a osobowość we współczesnej problematyce badań społecznych, „Kultura i Społeczeństwo” 1957 nr 1 oraz A. Kłoskowska, Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności, w: S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa 1984, PWN

<sup>39</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996

<sup>40</sup> H. Malewska-Peyre, Poczucie tożsamości i konflikt kulturowy, „Studia Psychologiczne” 1981 nr 1(20)

<sup>41</sup> Z. Plewicka, „Ja – My – Oni”, Tożsamość psychospołeczna i jej badanie, w: *Pravidlowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania*, S. Popek (red.), Lublin 1983, UMCS, s. 31

<sup>42</sup> Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja...* op. cit., s. 32

<sup>43</sup> L. Witkowski, Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, UMK, s. 35

<sup>44</sup> W. Pawluczuk, *Żywiół i forma*, Warszawa 1978, PIW, s. 74

<sup>45</sup> J. Chałasiński, Kultura jako przedmiot badań socjologii i etnologii, „Przełęcz Humanistyczny” 1975 nr 4

- <sup>46</sup> R. Dyoniziak, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Pucek, *Współczesne społeczeństwo polskie*, op. cit., s. 156
- <sup>47</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, KiW, s. 56
- <sup>48</sup> Tamże, s. 68
- <sup>49</sup> Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja...* op. cit., s. 149
- <sup>50</sup> A. Posern-Zieliński, *Tradycja a etniczność. Przemiany kultury Polonii amerykańskiej*. Wrocław 1982, Ossolineum, s. 37
- <sup>51</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...* op. cit, s. 99
- <sup>52</sup> E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, PIW, s. 16
- <sup>53</sup> A. Royce, *Ethnic identity: strategies of diversity*, Bloomington 1982, Indiana University Press, s. 20
- <sup>54</sup> A. Bikont, Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy i znaki zapytania, w: *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja–Inni: Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, M. Jarymowicz (red.); Wrocław 1988, Ossolineum
- <sup>55</sup> M. Jarymowicz, T. Szustrowa, Poczucie własnej tożsamości źródła, funkcje regulacyjne, w: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1980, PWN, s. 225
- <sup>56</sup> P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja...* op. cit.
- <sup>57</sup> J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne w średniej szkole ogólnokształcącej*, Łódź 1989, Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, s. 43
- <sup>58</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Zagadnienia ogólne*, Poznań 1987, s. 45
- <sup>59</sup> R. E. Park, E. W. Burgess, *Introduction to the science of sociology*, Chicago 1921, cyt. za Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Zagadnienia ogólne*, Poznań 1987, s. 45
- <sup>60</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny...* op. cit., s. 17
- <sup>61</sup> M. Sobeczki, Edukacja interkulturowa w obliczu przemian w Europie, Białystok 1992, „Zeszyty Naukowe Filii UW w Białymstoku” z. 72 t. XXIV
- <sup>62</sup> E. Hall, *Bezgrośny język*, Warszawa 1987, PIW, s. 22-24
- <sup>63</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, KiW, s. 60
- <sup>64</sup> C. A. Sparrmann, *Vivre dans deux cultures*, Strasbourg 1988, Conseil de l'Europe, s. 6
- <sup>65</sup> M. Rey, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasbourg 1986, Conseil de l'Europe
- <sup>66</sup> Tamże, s. 32
- <sup>67</sup> Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, WSP, s. 61
- <sup>68</sup> M. Kohn, *Rapport sur les langues regionales ou minoritaires en Europe*,

Strasbourg 1988, Conseil de l'Europe, s. 28 oraz W. Mitter, *Basic issues concerning Education of Minorities*, Strasbourg 1994, Council of Europe

<sup>69</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczania...* op. cit., s. 153

<sup>70</sup> D. Prasałowicz, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna*, Wrocław 1986, s. 33

<sup>71</sup> A. Matuchniak-Krasuska, Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki, w: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, COK, s. 41

<sup>72</sup> T. Kostyrko, Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki, w: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, T. Kostyrko (red.), Warszawa 1989, COK, s. 8

<sup>73</sup> T. Kostyrko, Kompetencje kulturowe... op. cit., s. 9

<sup>74</sup> Tamże, s. 5

<sup>75</sup> L. Korporowicz, Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo” 1983 nr 1, s. 93

<sup>76</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...* op. cit., s. 105

<sup>77</sup> M. H. Kohn, Rapport sur les langues regionales... op. cit., s. 29

<sup>78</sup> R. Dyoniziak, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Pucek, *Współczesne społeczeństwo...* op. cit., s. 109

<sup>79</sup> J. Niżnik, *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, Centralny Ośrodek Kultury, s. 39

<sup>80</sup> P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu kształcenia*, Warszawa 1990, PWN

<sup>81</sup> J. Niżnik, *Symbole...* op. cit., s. 40

<sup>82</sup> J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne...* op. cit., s. 51

<sup>83</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1988, PWN, s. 558

<sup>84</sup> Zobacz J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...* op. cit. oraz D. Prasałowicz, *Amerykańska etniczna...* op. cit.

<sup>85</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny...* op. cit., s. 78

<sup>86</sup> D. Prasałowicz, *Amerykańska etniczna...* op. cit., s. 11

<sup>87</sup> Tamże, s. 14

<sup>88</sup> J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie...* op. cit., s. 308

<sup>89</sup> W. J. Goode, P. K. Hatt, Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego, w: S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965, PWN, s. 278

<sup>90</sup> S. Nowak, Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 21

<sup>91</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, Wiedza Powszechna, s. 203

<sup>92</sup> M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, PWN, s. 18

<sup>93</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny...* op. cit., s. 86

<sup>94</sup> Tamże, s. 86

<sup>95</sup> Tamże, s. 87

<sup>96</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, Editions Spotkania, s. 18

<sup>97</sup> A. Schaff, *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa 1981, Książka i Wiedza.

<sup>98</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny*, op. cit., s. 327

<sup>99</sup> J. S. Phinney, *Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration*, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, 1991 nr 9

<sup>100</sup> M. Marody, *Sens empiryczny...* op. cit., s. 16

<sup>101</sup> Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP

<sup>102</sup> C. Jones, K. Kimberley (red.), *L'éducation interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg 1989, Conseil de l'Europe, s. 137

<sup>103</sup> B. Kopczyńska-Jaworska, *Problem świadomości etnicznej i narodowej. Metody i osiągnięcia polskiej etnografii*, „Lud” 1983 t. 67, s. 167

<sup>104</sup> J. Jadcak, *Pedagogiczne aspekty dziedziczenia tradycji i tożsamości kulturalnej*, „Chowanna” 1989, z. 4

# Funkcja etniczno-kulturowa

## **3.1. Miejsce funkcji etniczno-kulturowej wśród innych funkcji realizowanych przez szkoły dla mniejszości narodowych**

Można wyróżnić pięć podstawowych zakresów znaczeniowych terminu: funkcja. Możemy więc rozumieć ją w znaczeniu matematycznym jako przyporządkowanie elementów jednego zbioru elementom drugiego zbioru. Inaczej funkcja może być pojmowana jako czynność, działanie jakiegoś elementu. Następnie termin ten obejmuje także zespół oczekiwań normatywnych. Może też być użyty do oznaczenia „wszelkich konsekwencji skutków istnienia lub działania określonego elementu”<sup>1</sup>. I w końcu przez funkcję pewnego elementu możemy rozumieć „jego instrumentalne znaczenie dla wywołania, utrzymania lub zniesienia określonego stanu w systemie, do którego należy”<sup>2</sup>.

Pojęcie funkcji stosowane w obrębie tej pracy wynika z jej rozumienia źródłowego na samym początku analizy funkcjonalnej w naukach społecznych, gdzie podkreśla się, iż fakty antropologiczne należy tłumaczyć poprzez ich funkcję, czyli przez rolę, jaką odgrywają w całościowym systemie kultury i przez sposób, w jaki są wzajemnie powiązane z innymi faktami wewnątrz systemu społecznego. Typowym dla zastosowania pojęcia funkcji w analizie procesów społecznych było traktowanie tegoż w kategoriach teleologicznych. Chodziło tu o wskazanie roli określonego zjawiska kulturowego czy społecznego w systemie jako całości<sup>3</sup>.

W podobnym duchu definiuje funkcję Szczepeński pisząc, że stanowi ona „ogół czynności i ich skutków związanych z wykonywaniem zadań”, gdzie zadania to „ustalone świadomie zdefiniowane stany rzeczy i zjawiska, które grupa jako całość chce osiągnąć lub wywołać”<sup>4</sup>.

Skrajna analiza funkcjonalna nie uwzględniała możliwości dysfunkcji. Dziś już nikt nie zaprzecza, że w realizacji funkcji traktowanej teleologicznie mogą wystą-



pięć trudności. Można więc mówić o każdej funkcji w dwu aspektach, jako o funkcji założonej i funkcji realizowanej bądź rzeczywiście<sup>5</sup>. Przez funkcję założoną rozumiemy zadania przypisane danej instytucji, a stanowiące treść działalności ukierunkowanej na osiągnięcie określonych efektów. Natomiast funkcja realizowana obejmować będzie zbiór zadań rzeczywiście w określonej instytucji realizowanych, a także typy postaw towarzyszące ich realizacji<sup>6</sup>.

Praszałowicz wyróżnia cztery grupy funkcji szkoły etnicznej. Są to zadania: ogólnowychowawcze, oświatowe, etniczne i religijne<sup>7</sup>. Zadaniem funkcji ogólnowychowawczych jest kształtowanie osobowości wychowanków zgodnie z szeroko akceptowanymi oczekiwaniami społecznymi. Dokonuje się to poprzez przekazywanie młodzieży określonego stylu życia, systemu wartości, norm zachowań i ogólnego światopoglądu. W przypadku zadań oświatowych chodzi o przekazywanie uczniom wiedzy (wraz z ocenianiem stopnia jej opanowania) z zakresu poszczególnych przedmiotów przewidzianych programem szkolnym. Z kolei funkcje etniczne obejmują kultywowanie identyfikacji wychowanków z rodzimą tradycją kulturową. Są one realizowane przez prowadzenie nauczania w języku etnicznym lub poprzez same lekcje języka i kultury etnicznej, poprzez pielęgnowanie tradycji etnicznych, obchody narodowych rocznic i świąt. Zadania religijne związane są z konkretnym typem szkół etnicznych badanych przez Praszałowicz, a mianowicie szkołami parafialnymi. Obecnie w Polsce w sytuacji zróżnicowania religijnego, a zwłaszcza w obliczu powrotu religii do szkół, tego rodzaju funkcje mogą mieć znaczenie także w naszych realiach.

Pojęcie funkcji etniczno-kulturowej, jakim operuje się w tej pracy, zawierać będzie zarówno kultywowanie identyfikacji narodowej jak i określone elementy funkcji nazywanych przez D. Praszałowicz ogólnowychowawczymi i oświatowymi, a odnoszącymi się do funkcjonowania etnika w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W przypadku zadań określanых jako ogólnowychowawcze będzie to przede wszystkim kształtowanie pożądanych postaw wobec zróżnicowania kulturowego. Natomiast w obrębie funkcji oświatowych – etniczno-kulturowa obejmować będzie wiedzę w zakresie kultury etnicznej, przekazywaną w ramach przedmiotów objętych ogólnie przyjętym planem nauczania.

### **3.2. Status etniczno-kulturowy jako wskaźnik realizacji funkcji etniczno-kulturowej**

Część badaczy, uważając, że tożsamość etniczna jest konstruktem wielowymiarowym, wymienia jako jej elementy składowe: uczucia etniczne, postawy, wiedzę i zachowania. Na przykład według J. S. Phinneya<sup>8</sup> kluczowymi elementami tożsamości są: autoidentyfikacja jako członka grupy, postawy wobec grupy, po-

stawy wobec siebie jako członka grupy, zasób wiedzy na temat grupy i zobowiązania (commitment), etniczne zachowania i praktyki. W stosowanym w tej pracy rozumieniu „tożsamości”, a ściślej „poczucia tożsamości” celowo ograniczono jej zakres do autoidentyfikacji. Niemniej sposób podejścia do problemu, jaki prezentuje J. S. Phinney, jest zbliżony do tego, który jest tutaj przedstawiony.

Zasadnicze elementy funkcjonowania etnicznego: poczucie tożsamości, wiedza na temat kultury grupy (kompetencje kulturowe) i postawy powiązane tworząc pojęcie statusu etniczno-kulturowego. Status – według *Słownika języka polskiego* – to „stan prawny; pozycja społeczna, położenie jednostki w grupie społecznej lub położenie grupy w większej zbiorowości”<sup>9</sup>.

Idea statusu etniczno-kulturowego oparta jest na jednym z dwu sposobów refleksji nad narodem. Cechą wyróżniającą tego ujęcia jest traktowanie narodu jako wspólnoty kultury i wartości, w odróżnieniu od drugiego sposobu, gdzie na plan pierwszy wysuwa się analizę przemian politycznych, instytucjonalnych i ekonomicznych. Przedstawicielami pierwszego modelu, nazywanego kulturowym, byli m.in.: Florian Znaniecki, Stanisław Ossowski i Józef Chałasiński. Najbardziej zbliżony sposób widzenia narodu do tego, który preferowany jest w tej pracy prezentował F. Znaniecki, który twierdził, że socjologiczna istota narodu tkwi w więzi wyrastającej ze wspólnej literatury, sztuki, muzyki, ze wspólnego zasobu idei<sup>10</sup>. Takie pojmowanie narodu implikuje łączenie identyfikacji z grupą narodową z internalizacją kultury tejże grupy. Z kolei funkcjonowanie jednostki w sytuacji dyfuzji kultur narodowych wymusza konieczność współdziałania, opartego na tolerancji, wzajemnym poszanowaniu i zrozumieniu. Status etniczno-kulturowy jest konstruktem pozwalającym mierzyć przygotowanie jednostki do funkcjonowania w swojej kulturze w zetknięciu z kulturami innych narodów.

Podstawę do określenia wielkości statusu etniczno-kulturowego stanowi realizacja oddziaływań w trzech obszarach: tożsamości narodowej, kompetencji kulturowych i kształtowania pożądanych postaw wobec odmienności kulturowych. Wskaźnikami statusu etniczno-kulturowego będą więc: 1) siła poczucia tożsamości narodowej, 2) zakres kompetencji kulturowych, 3) zintegrowany wskaźnik postaw etnicznych.

Bardzo istotne w przyjętej koncepcji są relacje między poszczególnymi składnikami statusu. Nie tyle chodzi tutaj o związki przyczynowo-skutkowe, ile o różnice w wielkości każdego z nich. Żaden z elementów statusu nie powinien nadmiernie dominować nad innymi. Gdy dochodzi do takiej sytuacji, mówimy o statusie niezrównoważonym. Przyjmuje się, że zrównoważenie bądź niezrównoważenie stanowi obok wielkości drugi istotny wymiar statusu etniczno-kulturowego. Przy średniej wielkości statusu za stan pożądany jest uważany profil zrównoważony.

Dominacja poczucia tożsamości nad pozostałymi czynnikami może prowadzić

do niepożądanych postaw związanych z etnocentryzmem i ksenofobią. Brak oparcia w rodzimej kulturze rodzi poczucie mniejszej wartości, czasami bliżej nie sprecyzowanego zagrożenia. Interakcje osoby o takim statusie mogą zostać zdominowane przez zacietrzewienie bądź niczym nieuzasadnioną nienawiść.

### **3.3. Czynniki wpływające na realizację przez szkołę funkcji etniczno-kulturowej**

#### **3.3.1. Relacje szkoły ze środowiskiem**

Środowisko, w którym działa szkoła – zdaniem wielu pedagogów społecznych i socjologów wychowania – powinno mieć bardzo istotny wpływ na efekty jej pracy. W ujęciach systemowych instytucje szkolne współtworzą całość systemu oświatowo-wychowawczego wraz z takimi instytucjami, jak: rodzina, instytucje wychowania równoległego i kształcenia ustawicznego. W nieco innym ujęciu społeczność lokalna traktowana jest jako jeden z elementów systemu społecznego szkoły<sup>11</sup>. W naszym przypadku najbardziej znaczące są te instytucje w środowisku, w których dominują funkcje kulturowe. Natomiast powiązania szkoły ze środowiskiem ujmowane są w taki sposób, jaki opisywany jest w modelu szkoły pełniącej funkcję ośrodka kulturalno-oświatowego<sup>12</sup>.

Istotne znaczenie ma nawiązywanie w pracy szkoły do sztuki ludowej. Zwłaszcza w niewielkich środowiskach, a z takimi mamy do czynienia w naszym przypadku, istotną rolę w wychowaniu mogą spełniać kontakty z twórcami i sztuką ludową. Ma to szczególne znaczenie integracyjne, gdyż wiąże ucznia z jego otoczeniem poprzez lepsze zapoznanie go z walorami kulturowymi środowiska, w którym żyje<sup>13</sup>. To z kolei, zwłaszcza w przypadku mniejszości etnicznych, winno przyczyniać się do pogłębiania więzi etnicznych, utrwalania etnicznej tożsamości. Warto też podkreślić, że zarówno kultura białoruska jak i litewska mają silne korzenie plebejskie.

Z innego punktu widzenia każde dziecko ogarnia świat najpierw z perspektywy okien swego rodzinnego domu, wsi czy miasta, a dopiero później perspektywę tę kształtuje szkoła. Włączając się, nie może ona zawłaszczać powstałego obrazu i bezpardonowo go modyfikować. Tego rodzaju sytuacja będąca klinicznym przykładem przemocy symbolicznej bardzo łatwo powstaje w wyniku braku koordynacji wysiłków szkoły i środowiska.

Tymczasem na naszej szkole, nawet w nowych warunkach, często nadal ciąży tradycyjny dydaktyzm. Jest on charakterystyczny zwłaszcza dla szkoły skoncen-

trowanej na książce, czyli szkoły, w której nacisk położony jest przede wszystkim na przekazywanie i przyswajanie informacji. Obok szkoły skoncentrowanej na książce, T. Gołaszewski<sup>14</sup> – za Cookiem i Olsenem – wymienia inne dwa typy szkoły: skoncentrowanej na dziecku i skoncentrowanej na życiu społecznym. W typologii tej szkoła skoncentrowana na życiu społecznym wprowadza dzieci i młodzież w kulturę społeczności lokalnej, wykorzystuje jej zasoby i wartości w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szkoła taka udostępnia też pomieszczenia i urządzenia szkolne dla potrzeb społeczności lokalnej. W swój program nauczania włącza treści związane z przeszłością, terażniejszością i przyszłością otaczającej społeczności.

Stanisław Kowalski zaproponował wyróżnienie trzech stylów współpracy szkoły ze środowiskiem: 1) podejmowanie zadań nie wykraczających poza zakres wymaganego minimum, 2) spontaniczne wiązanie się ze środowiskiem w stymulujących do tego sytuacjach, 3) planowa współpraca wzajemna<sup>15</sup>. W założeniach, interesy środowiska w liceum powinna prezentować rada szkoły powoływana z przedstawicieli lokalnych instytucji, między innymi instytucji kulturalnych. Jej zadaniem winno być „tworzenie płaszczyzny współdziałania i integracji szkoły ze środowiskiem, opiniowanie programów pracy opiekuńczo-wychowawczej, pomoc w realizacji jej celów, funkcji pedagogicznych i społecznych”<sup>16</sup>.

Efektywniejszej realizacji funkcji etniczno-kulturowej należy upatrywać w szkole o silnych i trwałych związkach ze środowiskiem kulturowym, w którym się ona znajduje. W realizacji zadań etnicznych szczególnie istotne znaczenie ma współpraca szkoły z placówkami wychowania pozaszkolnego oraz organizacjami o charakterze etnicznym. Powinna to być współpraca, którą S. Kawula w swojej typologii nazywa partycypacją, „przejawiająca się we współdziałaniu, współpracy i obojętnej inspiracji”<sup>17</sup>. Bardzo ważne jest, aby kontakty między personelem szkół i instytucji z nimi współpracujących doprowadzały do pełnej synchronizacji działań, z optymalnym wykorzystaniem zasobów materialnych i fachowców<sup>18</sup>.

### **3.3.2. Nauczyciel**

Odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach dla mniejszości narodowych stanowi jeden z podstawowych czynników efektywności tychże szkół. Powinno ono obejmować nie tylko stronę ściśle merytoryczną, lecz także w większym stopniu niż to jest w zwykłych szkołach masowych kwalifikacje psychopedagogiczne. W dużej mierze właśnie od umiejętności oddziaływania na uczniów zależy czy nie znajdują się oni w kręgu negatywnych postaw etnicznych.

Szczególne role w integrowaniu wpływów szkoły i instytucji pozaszkolnych sprzyjających kształtowaniu właściwego profilu statusu etniczno-kulturowego

przypadu wychowawcy klasowemu. Wychodząc z ogólnych zasad humanizmu powinien on ukazywać uczniom jak należy godzić sprawy osobiste z narodowymi i ogólnoludzkimi<sup>19</sup>.

Przeprowadzone we Francji badania na temat pracy nauczyciela wskazują, że „na ogół każdy nauczyciel interpretuje dla siebie przypisane (szkole) cele i stara się, aby uczniowie przyjęli te cele w jego interpretacji”<sup>20</sup>. Ważne jest, aby w owym postrzeganiu celów szkoły problemy etniczne znalazły odpowiednie miejsce. Bardzo istotna jest też świadomość, że praca wychowawcza w tym obszarze musi być realizowana poprzez integrowanie oddziaływań szkolnych i pozaszkolnych. Niektórzy autorzy uważają to za podstawowy warunek zwiększenia funkcjonalności wychowania humanistycznego w szkole<sup>21</sup>, w którym zawiera się także wychowanie interkulturowe.

Bardzo istotne z punktu widzenia tej pracy są relacje nauczyciel – uczeń. Szczególnie ważne są tu reprezentacje nauczycieli w świadomości uczniów. Autorowi pracy bliska jest sugestia Gilly, że „być może, reprezentacje tworzone przez uczniów wyrażają konieczność przyznania pierwszeństwa zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych nad zaspokojeniem potrzeb poznawczych”<sup>22</sup>. Nauczyciel postrzegany jako sprzyjający, przychylnie nastawiony do ucznia, jest przez niego akceptowany i cele przez niego wyznaczane są także łatwiej przez ucznia przyswajane. Bardzo ważny w każdym przypadku, także w kontekście prezentowanej tu problematyki, jest osobisty przykład nauczyciela, który Aleksander Kamiński uważał za wręcz nieodzowny warunek wszelkich skutecznych oddziaływań wychowawczych<sup>23</sup>. Zakładając istnienie u zatrudnionych w szkole mniejszościowej właściwych postaw wobec problematyki etnicznej, należy przypuszczać, że przekazywanie tychże postaw uczniom zachodzi skuteczniej w warunkach akceptacji nauczyciela przez ucznia.

### **3.3.3. Programy i podręczniki**

Z racji specyfiki szkół z niepolskim językiem nauczania szczególna rola przypada w nim podręcznikom. Ważne wydają się tu dwa zagadnienia. Pierwsze to sprawa języka, w którym podręczniki są wydawane, a drugie – ich aktualności.

Praszałowicz zwraca uwagę, że najbardziej uchwytnymi zewnętrznymi cechami etnicznych instytucji szkolnych jest język nauczania oraz język, w którym publikuje się dokumenty szkolne i podręczniki. Ważne jest czy jest to język etniczny, czy język większości, a jeżeli nastąpiło tu przejście od jednego do drugiego, to w jakim momencie to nastąpiło. Istotne jest czy materiały szkolne są przygotowywane specjalnie na użytek tego typu oświaty. Wreszcie bardzo ważne jest jak zmienia się kształt programu w porównaniu ze standardowym programem szkół tego samego typu<sup>24</sup>.

W okresach szybkich przemian społecznych, treści i tendencje zawarte w podręcznikach, niestety, rzadko je wyprzedzają. Częściej bywa tak, że wiedza i poglądy w nich odzwierciedlone mają charakter petryfikujący stan poprzedzający ich druk<sup>25</sup>. Dotyczy to zwłaszcza rzeczywistości społeczno-politycznej. Zależność podręcznika od czasu, w którym funkcjonuje, jest szczególnie istotna wtedy, gdy demokratyzacja jest jedną z głównych dyrektyw działania społecznego. Bywają okresy, kiedy podręczniki „wyprzedzają swój czas”<sup>26</sup>, tak było na przykład w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Są to jednak wyjątki.

W kontekście tej pracy bardzo ważne jest istnienie odpowiednich podręczników do literatury i wychowania estetycznego. Przy czym problem nie dotyczy tu tylko samego języka. W krajach macierzystych obu mniejszości, w ostatnich latach zaszły bardzo istotne zmiany o charakterze ideologicznym, które miały kardynalne znaczenie także dla sztuki. Efektem tego były między innymi istotne prze wartościowania związane z odejściem od ideologii marksistowsko-leninowskiej. Nie zdążono jednak przygotować zmienionych podręczników, które uwzględniałyby zaistniałe zmiany. Z konieczności więc w szkołach wykorzystuje się stare podręczniki. Nauczyciele przedmiotów związanych z transmisją narodowego dziedzictwa kulturowego spotykają więc jeszcze jeden dodatkowy i niebagatelny problem w swej pracy.

## **Przypisy**

<sup>1</sup> P. Sztompka, O tak zwanych „wyjaśnieniach funkcjonalnych” w socjologii i antropologii społecznej, „*Studia Socjologiczne*” 1968, nr 3-4

<sup>2</sup> Tamże

<sup>3</sup> Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny...* op. cit., s. 135

<sup>4</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, PWN, s. 302

<sup>5</sup> A. Binder, Założona a rzeczywista funkcja liceum ogólnokształcącego, „*Nowa Szkoła*” 1981, nr 4

<sup>6</sup> Patrz A. Bogaj, *Licea ogólnokształcące w Polsce*, Warszawa 1992, WSiP.

<sup>7</sup> D. Praszalowicz, *Amerykańska etniczna...* op. cit.

<sup>8</sup> J. S. Phinney, Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration, „*Hispanic Journal of Behavioral Sciences*” 1991, nr 9

<sup>9</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1989, PWN

<sup>10</sup> Patrz F. Znanięcki, *Współczesne narody*, Warszawa 1990, PWN

<sup>11</sup> S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, PZWS, s. 18

<sup>12</sup> M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979, Wyd. WSP, s. 200, cyt. za: M. Winiarski,

*Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

<sup>13</sup> F. Midura, Rola sztuki ludowej w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży, w: *Funkcje społeczne etnologii*, Poznań 1979, UAM, s. 198

<sup>14</sup> T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977, PWN, s. 108

<sup>15</sup> S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, PZWS, s. 225

<sup>16</sup> *Założenia programowo-organizacyjne wykształcenia i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Warszawa 1984, Instytut Programów Szkolnych, s. 79

<sup>17</sup> S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1988, WSP, cyt. za: M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska, Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

<sup>18</sup> M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska...* op. cit., s. 174

<sup>19</sup> J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne w średniej szkole ogólnokształcącej*, Łódź 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 173

<sup>20</sup> J-C. Filloux, Psychologia grup i badania nad klasą, w: *Rozprawy o wychowaniu*, M. Debesse G. Mialaret (red.), Warszawa 1988, PWN, s. 301

<sup>21</sup> J. Fudali, *Wychowanie humanistyczne...* op. cit., s. 175

<sup>22</sup> M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń, Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, PWN

<sup>23</sup> A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1973, s.28

<sup>24</sup> D. Praszalowicz, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna*, Wrocław 1986, Ossolineum

<sup>25</sup> T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa 1976, WNT, s. 10

<sup>26</sup> Tamże, s. 11

# Metodologia badań

## **4.1. Cele badań, problemy badawcze i przyjęte hipotezy**

Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie, na ile licea z niepolskim językiem nauczania funkcjonujące w obrębie polsko-litewsko-białoruskiego pogranicza kulturowego realizują zadania o charakterze etniczno-kulturowym, które wyznacza funkcja etniczno-kulturowa związana ze specyfiką tych szkół. Chodziło z jednej strony o oddzielną diagnozę: poczucia tożsamości narodowej uczniów, wiedzy o kulturze grupy etnicznej, do której należą oraz ich postaw wobec innych narodów. Z drugiej strony zamiarem autora pracy była łączna analiza trzech wymienionych obszarów, współkonstyтуujących razem status etniczno-kulturowy.

Celem praktycznym było wskazanie na te czynniki, które mogą korzystnie wpływać na wzmocnienie statusu etniczno-kulturowego uczniów szkół z niepolskim językiem nauczania. W rezultacie mogłoby być to wykorzystane dla usprawnienia pracy tychże szkół w sferze utrwalania tożsamości narodowej.

Zasadnicze dla tej pracy było więc pytanie: W jakim stopniu badane licea z niepolskim językiem nauczania realizują zadania wynikające z funkcji etniczno-kulturowej? Stopień realizacji zadań ze sfery etnicznej mierzony był za pomocą statusu etniczno-kulturowego.

Pierwsze pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiało więc:

**P1** Czy i na ile status etniczno-kulturowy uczniów klas maturalnych liceów ogólnokształcących z białoruskim i litewskim językiem nauczania różni się od statusu uczniów klas drugich?

Tak sformułowane pytanie stanowiło główny problem pracy. W sytuacji istnienia w Bielsku Podlaskim i Hajnówce, obok liceów etnicznych, zwykłych liceów ogólnokształcących próbowano ustalić:



**P2** Czy zachodzą istotne różnice w wielkości i profilu statusu etniczno-kulturowego u uczniów określających się jako członkowie białoruskiej grupy narodowej, uczących się w liceum z białoruskim językiem nauczania oraz podobnymi uczniami uczęszczającymi do zwykłego liceum?

Próbowano też dokonać analizy porównawczej funkcjonowania liceów przeznaczonych dla mniejszości narodowych wśród mniejszości białoruskiej i litewskiej. Chodziło tu o wykrycie ewentualnych różnic, jak też analizę ich źródeł. Odpowiednie pytania brzmiały:

**P3** Czy istnieje statystycznie istotne zróżnicowanie statusu etniczno-kulturowego uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania i liceum z litewskim językiem nauczania?

Poza stwierdzeniem wielkości i profilu statusu chodziło o znalezienie czynników, które nań wpływają. Stawiano więc pytania dotyczące związku statusu etniczno-kulturowego ucznia z wybranymi zmiennymi o charakterze edukacyjnym i pozaedukacyjnym.

Pierwsza grupa pytań, stanowiących problemy szczegółowe, a dotyczących uwarunkowań kształtowania się statusu etniczno-kulturowego uczniów, dotyczyła zmiennych nie związanych bezpośrednio ze szkołą, do której uczęszczają. Pytano więc o to:

**P4** Czy i w jaki sposób status etniczno-kulturowy różnicuje zamieszkanie ucznia na wsi lub w mieście?

**P5** Czy zachodzą istotne statystycznie różnice statusu etniczno-kulturowego między uczniami pochodzącymi z małżeństw mieszanych, a uczniami, gdzie oboje rodzice pochodzą z tej samej grupy etnicznej.

**P6** Czy istnieje związek między wykształceniem rodziców i wykonywanych przez nich zawodów a statusem etniczno-kulturowym?

**P7** W jaki sposób wykształcenie etniczne rodziców wpływa na status etniczno-kulturowy ich dzieci?

Kolejne problemy szczegółowe dotyczyły czynników związanych z liceum etnicznym, do którego uczęszczali badani. Postawiono więc pytania:

**P8** Czy występuje i jaki ewentualnie przybiera kształt zależność między motywami wyboru przez ucznia szkoły średniej a jego statusem etniczno-kulturowym?

**P9** Czy i w jaki sposób osiągnięcia szkolne ucznia (zwłaszcza z przedmiotów o podstawowym znaczeniu dla kształtowania tożsamości narodowej) wpływają na kształt jego statusu etniczno-kulturowego?

**P10** Czy status etniczno-kulturowy ucznia związany jest z jego deklaracjami dotyczącymi uczestnictwa w kulturze?

**P11** Czy absolwentów szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania cechuje wyższy status etniczno-kulturowy niż badanych uczniów, którzy do takich szkół nie uczęszczali?

**P12** Czy uczniowie o wysokim statusie częściej niż uczniowie o statusie niskim dostrzegają specyfikę etniczną szkoły jako całości i elementy etniczne w jej pracy?

Na końcu próbowano zebrać opinie uczniów, dotyczące kilku kwestii o charakterze etnicznym. Pierwsza z nich dotyczyła wpływu samookreślenia etnicznego na wybrane sfery życia; druga – roli jaką w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej odgrywają: rodzina, szkoła, Kościół i środowisko; trzecia – czynników relewantnych dla poczucia tożsamości. Poza samą diagnozą opinii dotyczących wskazanych obszarów postawiono pytania:

**P13** Czy i ewentualnie w jaki sposób status etniczno-kulturowy różnicuje opinie uczniów dotyczące wpływu zdecydowanego samookreślenia narodowego na wybrane sfery życia?

**P14** Czy rola jaką przypisują uczniowie środowisku, Kościołowi, rodzinie i szkole w kształtowaniu poczucia narodowej przynależności jest różnicowana przez ich status etniczno-kulturowy?

**P15** Które z czynników relewantnych dla poczucia tożsamości narodowej badani uczniowie uznają za najważniejsze? Czy hierarchia czynników jest różnicowana przez status etniczno-kulturowy?

Wreszcie na podstawie obserwacji przeprowadzonych podczas realizacji badań autor pracy postanowił sprawdzić:

**P16** Czy status etniczno-kulturowy uczniów określonego liceum z niepolskim językiem nauczania jest powiązany z rodzajem i siłą związków z lokalnym środowiskiem etnicznym oraz postawą personelu szkoły wobec problemów etnicznych?

Na podstawie studiów literaturowych i własnych obserwacji, autor przyjął szereg założeń, które próbował zweryfikować w trakcie badań. Zostały one ujęte w następujące hipotezy:

**H1** Status etniczno-kulturowy uczniów klas czwartych liceów z białoruskim i litewskim językiem nauczania różni się istotnie od statusu uczniów klas drugich.

**H2** Dynamika pozorna zmian statusu etniczno-kulturowego w trakcie nauki w szkole jest bardziej korzystna w liceach z białoruskim językiem nauczania niż w grupie kontrolnej.

**H3** Zakłada się, że rozkład statusu etniczno-kulturowego w liceach z białoruskim i litewskim językiem nauczania będzie się istotnie różnił.

Następne hipotezy związane są z uwarunkowaniami kształtowania statusu et-

niczno-kulturowego pojedynczego ucznia. Pierwsza grupa uwarunkowań związana jest ze środowiskiem, z którego pochodzi uczeń. Oczekiwało, że:

**H4** Dzieci mieszkające w miastach posiadają wyższy status niż ich koledzy pochodzący ze wsi.

Przyczyn istotnego zróżnicowania upatrywano także w uwarunkowaniach rodzinnych. Po pierwsze, próbowano stwierdzić czy pochodzenie dziecka z małżeństwa endo- bądź egzogamicznego wpływa na jego status etniczno-kulturowy? Założenie przyjęło postać następującą:

**H5** Dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych mają niższy status etniczno-kulturowy niż dzieci z małżeństw, gdzie małżonkowie wywodzą się z tej samej grupy etnicznej.

Następnie oczekiwano, że:

**H6** Istnieje zależność między wykształceniem rodziców i charakterem wykonywanych przez nich zawodów (pochodzeniem społecznym) a statusem etniczno-kulturowym ich dzieci.

Wreszcie przyjęto do weryfikacji założenie, że:

**H7** Uczniowie, których rodzice sami ukończyli szkoły etniczne, również charakteryzują się korzystniejszym statusem niż dzieci rodziców nie uczęszczających wcześniej do szkół etnicznych.

Drugą grupę czynników wyodrębniono spośród tych, które bezpośrednio związane są ze szkołą, do której uczęszczali badani. Tak więc wstępnie założono, że:

**H8** Absolwenci szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania charakteryzują się wyższym statusem niż uczniowie, którzy do takich szkół nie uczęszczali.

**H9** Występuje zależność między motywami wyboru przez ucznia szkoły średniej a jego statusem etniczno-kulturowym. Uczniów o wyższym statusie częściej niż uczniów o statusie niskim cechuje motywacja o charakterze etnicznym.

**H10** Istnieje związek między osiągnięciami szkolnymi ucznia (zwłaszcza z przedmiotów znaczących) a statusem etniczno-kulturowym tegoż ucznia. Uczniowie o statusie wysokim częściej niż uczniowie o statusie niskim osiągają wyższe oceny z przedmiotów znaczących.

**H11** Wyższy status etniczno-kulturowy charakteryzować będzie uczniów darzących sympatią nauczycieli przedmiotów mających szczególne znaczenie w kształtowaniu statusu.

**H12** Deklarowanie zainteresowań związanych z kulturą etniczną (zwłaszcza zainteresowań o charakterze aktywnym np. udział w zespołach artystycznych) koreluje dodatkowo ze statusem etniczno-kulturowym.

**H13** Dostrzeganie specyfiki etnicznej szkoły jako całości i treści etnicznych w jej pracy jest bardziej wyraźne u uczniów dysponujących silniejszym statusem etniczno-kulturowym.

W analizie opinii uczniów postanowiono przyjąć następujące założenia:

**H14** Wysoki status etniczno-kulturowy silniej niż niski różnicuje opinie uczniów dotyczące wpływu zdecydowanego samookreślenia narodowego na wybrane sfery życia.

**H15** Rola jaką przypisują uczniowie środowisku, Kościołowi, rodzinie i szkole w kształtowaniu poczucia narodowej przynależności jest różnicowana przez ich status etniczno-kulturowy. Uczniowie o statusie wysokim, większe znaczenie – niż uczniowie o statusie niskim – przypisywać będą szkole.

**H16** Za najważniejsze w określaniu tożsamości uznawane będą autodeklaracje. Przypuszcza się, że hierarchia czynników nie jest różnicowana przez status etniczno-kulturowy.

Na końcu na podstawie obserwacji przeprowadzonych podczas pobytu w badanych szkołach, rozmów i wywiadów z personelem placówek przyjęto do zweryfikowania następujące założenie:

**H17** Status etniczno-kulturowy w określonym liceum etnicznym powiązany jest z rodzajem i siłą związków szkoły z lokalnym środowiskiem etnicznym oraz postawą personelu szkoły wobec problemów etnicznych. Tak więc uczniów szkół funkcjonujących bez powiązań ze środowiskiem lub mających powiązania słabe o charakterze rzeczowym cechuje niższy status niż uczniów szkół o powiązaniach silnych, o charakterze osobowym. Zaangażowanie personelu pedagogicznego w problematykę etniczną, wyrażające się aktywnością opartą o fachowe przygotowanie i ukształtowaną tożsamość narodową, powinno w wyraźny sposób współgrać z efektami pracy szkoły w sferze etnicznej.

## **4.2. Zastosowana metoda**

Po zaprezentowaniu hipotetycznych możliwości rozwiązania problemu przejdźmy do przedstawienia zastosowanej procedury badawczej.

### **4.2.1. Metoda badań**

Przeprowadzone badania oparto na metodzie nazywanej najczęściej sondażem czy też sondażem diagnostycznym. Diagnozy interesujących z punktu widzenia tematu badań obszarów dokonywano przy pomocy kilku technik omówionych poniżej. Sondaż diagnostyczny najlepiej umożliwiał zoperacjonalizowanie pomy-

słu, na którym oparto przedsięwzięcie badawcze. Wynika to przede wszystkim z możliwości wykorzystania w nim technik stosowanych w różnych dyscyplinach badawczych. Metoda sondażu jest obok monografii i metody indywidualnych przypadków najczęściej stosowaną metodą w pedagogice społecznej. Właściwie wykorzystana pozwala ona na diagnozę wybranego obszaru rzeczywistości edukacyjnej i postulowanie pożądanych zmian.

Z punktu widzenia przedmiotu pracy wybrana metoda należy do sposobów badania „zmian w jednostce jako indywidualności ludzkiej w procesach całościowej edukacji”. W klasyfikacji proponowanej przez Gniteckiego byłaby to metoda odwołująca się do „statystycznego wyznaczania wariancji zmiany w jednostce w procesie edukacji”<sup>1</sup>.

Obok opisu stanowiącego zasadniczy element każdej diagnozy, w przyjętej metodzie ważną rolę odgrywają zarówno próby wyjaśnienia przyczyn zaistniałego stanu rzeczy (eksplikacja) oraz próba wskazania kierunku korekt. Naprawa rzeczywistości oświatowej w badanym obszarze, stanowiąca ważną korekcyjną funkcję diagnozy, jest istotnym celem niniejszego przedsięwzięcia.

#### **4.2.2. Techniki i narzędzia badań**

Przy rozpoznawaniu poziomu identyfikacji etnicznej wykorzystano narzędzie stosowane przez Smolicza w badaniach australijskich. Zadaniem badanego było umieszczenie się na skali, której krańce stanowiły tożsamości zdecydowane, natomiast między nimi znajdowały się kategorie obejmujące mieszane poczucie tożsamości narodowej.

Przyjmując założenie, że „tożsamości przejściowe” powstają w wyniku procesu asymilacji mniejszości w celu opracowania statystycznego, nadano kolejnym kategoriom następujące rangi:

- Polak i Białorusin/Litwin, ale raczej Polak — 1
- Polak i Białorusin/Litwin w jednakowym stopniu — 2
- Polak i Białorusin/Litwin, ale raczej Białorusin/Litwin — 3
- Białorusin/Litwin — 4.

Przy badaniu odzwierciedlonego poczucia tożsamości skalę ograniczono dodając jednak kategorię „nie mam zdania”. Kategorii tej przydzielono najniższą rangę – 1. Ranga – 2 odpowiadała stwierdzeniu, że uczeń uważa, iż jest postrzegany jako Polak albo Białorusin bądź Litwin, zależnie od miejsca i sytuacji. Ranga – 3 to deklaracja zdecydowanie etniczna. Podobne podejście wykorzystano przy badaniu relacji uczniów dotyczących poczucia tożsamości narodowej ich rodziców.

Do analizy kompetencji kulturowych wykorzystano test wiadomości. Skonstru-

owano jego dwie wersje: białoruską i litewską. Test został opracowany głównie na podstawie treści zawartych w podręcznikach literatury białoruskiej i litewskiej. Niektóre zadania wychodziły jednak poza obręb wiadomości szkolnych, aby zwiększyć moc dyskryminacyjną narzędzia.

Pierwsza część testu to odmiana zadań pojedynczego dopełnienia, gdzie dysktorami są poszczególne dziedziny sztuki, wśród których należy wybrać tę uprawianą przez określonego twórcę. W drugiej części, która nie jest klasycznym testem z racji braku sugerowanych odpowiedzi, respondenci musieli sami podać prawidłowe odpowiedzi na zadane pytania. U podstaw wybrania tej właśnie techniki do badania kompetencji kulturowych leżało założenie o liniowym związku między wynikami uzyskanymi w poszczególnych zadaniach a ogólnym wynikiem. Nie bez znaczenia była też łatwość statystycznego opracowania uzyskanych wyników. Test stworzono tylko na potrzeby badań. Nie posiada on więc cech testu standaryzowanego.

Do określenia postaw o charakterze etnicznym wykorzystano trzy narzędzia. Pierwszym z nich była zaadaptowana na potrzeby badań Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego, która posłużyła do pomiaru dystansu etnicznego. Poszczególne elementy skali wykorzystane w narzędziu, związane są ze specyfiką sytuacji, w której funkcjonował badany. Zgodnie z założeniami konstrukcyjnymi tego typu narzędzia wszystkie elementy skali stanowiły continuum. Zastosowano następujące punkty na skali: zawarcie małżeństwa, przyjaźń, nauka w tej samej klasie, nauka w tej samej szkole, zamieszkiwanie na tej samej ulicy lub w tej samej wsi.

Zrezygnowano ze skrajnych kategorii – akceptacja przedstawicieli innych narodów jako turystów i usunięcie z kraju, uwzględniając uwagi Goode'a i Hatta krytykujące te punkty skali jako zbyt ostre<sup>2</sup>. Przyjęto założenie, że wybór punktu na skali wskazującego na najmniejszy dystans automatycznie oznacza akceptację sytuacji opisujących dystans większy. Miało to znaczenie wtedy, gdy badani wskazywali kilka punktów na skali.

Natężenie sympatii–antypatii analizowano za pomocą narzędzia, którego pomysł zaczerpnięto z badania małych grup. Zadaniem badanego ucznia była odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu chciałby przebywać w pokoju hotelowym z przedstawicielem innego narodu. Dodatkowo wprowadzono tu zróżnicowanie na przedstawicieli mniejszości i większości. Stosując to narzędzie uwzględniono pogląd, że wskaźnikiem komponentu afektywnego postawy mogą być odpowiedzi respondentów określonego rodzaju zachowań wobec obiektu postawy.

Badanie stereotypów obejmuje zwykle poznawczy komponent postawy. W tej pracy badając stereotypy proszono o podanie cech charakterystycznych dla poszczególnych narodów. W przypadku pojawienia się określeń o charakterze przymiotnikowym oceniano tylko ich znak emocjonalny. Celem badania było

stwierdzenie: 1) czy stereotypowe określenia dotyczące różnych narodowości w ogóle występują w świadomości badanych, 2) jeżeli tak, to czy przeważają sformułowania o charakterze negatywnym czy pozytywnym.

### **4.2.3. Zmienne, ich pomiar oraz wskaźniki**

W przeprowadzonych badaniach głównymi zmiennymi niezależnymi były: typ liceum ogólnokształcącego i klasa. W sytuacji badania statusu etniczno-kulturowego pojedynczego ucznia postanowiono uwzględnić dwa rodzaje uwarunkowań:

- uwarunkowania nie związane bezpośrednio lub wcale z pracą liceum etnicznego,
- uwarunkowania związane z funkcjonowaniem liceum z niepolskim językiem nauczania.

Uwarunkowania te charakteryzuje cały szereg dalszych zmiennych niezależnych. I tak do zmiennych opisujących uwarunkowania zewnętrzne wobec liceum zaliczono: środowisko zamieszkania (miasto, wieś), pochodzenie społeczne (chłopskie, robotnicze, inteligentkie), wykształcenie rodziców (podstawowe, średnie, wyższe), pochodzenie ze związku endo- bądź egzogamicznego, uczęszczanie rodziców do szkół etnicznych, motywy wyboru szkoły średniej, płęć.

Z kolei uwarunkowania związane z pracą liceum wyrażają następujące zmienne niezależne: postępy w nauce szkolnej w zakresie wybranych przedmiotów, stosunek do nauczycieli uczących przedmiotów znaczących (język etniczny, historia, przedmioty wychowania estetycznego) i wychowawcy klasy, zainteresowania etniczne.

Z innego punktu widzenia można wyodrębnić uwarunkowania o charakterze edukacyjnym (typ liceum, relacje nauczyciel–uczeń, typ ukończonej szkoły podstawowej, staż uczniowski, wykształcenie rodziców) oraz środowiskowym (miejsce zamieszkania, pochodzenie, wyznanie).

Główną zmienną zależną jest status etniczno-kulturowy, na który składają się: poczucie tożsamości narodowej, kompetencje kulturowe w zakresie kultury etnicznej, postawy wobec zróżnicowania etnicznego. Do badania poczucia tożsamości zastosowano zaadaptowaną skalę do badania etniczności identyfikacyjnej. Przykłady stosowania tej skali znajdujemy zarówno u J. Smolicza jak i u A. Poserna-Zielińskiego. W kwestionariuszu znalazły się pytania, które dotyczą bezpośrednio badanego ucznia oraz opinii ucznia o tożsamości narodowej jego rodziców. Łącząc wagi uzyskane w wyniku odpowiedzi na pytania dotyczące identyfikacji narodowej otrzymano następujące kategorie siły poczucia tożsamości narodowej ucznia:

- 0 – brak poczucia przynależności do mniejszości narodowej;

1-3 – poczucie słabe, gdzie tożsamość białoruska bądź litewska jest słabsza od tożsamości polskiej;

4 – poczucie tożsamości mieszane bez dominacji (faza przejściowa)

5-6 – poczucie silne, gdzie tożsamość etniczna występuje wraz z tożsamością polską, ale nad nią dominuje;

7 – zdecydowanie białoruskie bądź litewskie poczucie tożsamości.

Przy badaniu kompetencji kulturowych posłużono się testem, którego zasadniczą część poświęcono jest kulturze estetycznej. W pierwszej części badano u uczniów znajomość przedstawicieli poszczególnych dyscyplin sztuki. Zadaniem respondenta było przypisanie znanego mu nazwiska do odpowiedniej dyscypliny lub dyscyplin. Dominowali tu literaci, pisarze i poeci, w większości reprezentowani przez swoje utwory w podręcznikach szkolnych. Wyjątek stanowili Sokrat Janowicz – w przypadku mniejszości białoruskiej i Vytautas Bubnys dla mniejszości litewskiej. Pierwszy z nich jest najbardziej znanym pisarzem białoruskim mieszkającym i publikującym w Polsce, natomiast Bubnys jest jednym z nielicznych prozaików litewskich, których książki wydano po wojnie w Polsce. Znajomość przedstawicieli sztuk plastycznych, malarzy i rzeźbiarzy, a także kompozytorów była wskaźnikiem głębszego zainteresowania rodzimą kulturą, gdyż – podobnie jak w przypadku nauczania w szkole polskiej – kultura literacka zdecydowanie dominuje nad pozostałymi dziedzinami. Proszono także o wskazanie autorów wybranych utworów literackich. Zadaniem badanych było również wskazanie prekursorów poszczególnych literatur narodowych.

Kolejnym etapem było zbadanie znajomości tekstów, bardzo charakterystycznych dla każdej z mniejszości. Zadaniem badanych było dopisanie kilku dalszych słów do początków bardzo znanych wierszy lub przysłów. Badani proszeni byli o wyjaśnienie znaczenia sześciu terminów zaczerpniętych z folkloru bądź literatury. Test zamykały dwa pytania o barwy narodowe i czasopisma wydawane w Polsce w języku określonej mniejszości.

Na podstawie wyników uzyskanych w pomiarze sympatii–antypatii, dystansu etnicznego i stereotypów etnicznych opracowano zagregowany wskaźnik postaw. Wyniki każdego z pomiarów cząstkowych umieszczano w trzech przedziałach klasowych, które wskazywały na niskie, przeciętne bądź wysokie natężenie postawy. Każdemu z przedziałów przypisano wagi 1, 2 i 3. Skumulowane wagi wszystkich trzech wskaźników stanowiły zagregowany wskaźnik postaw.

Głównym, zgeneralizowanym wskaźnikiem realizacji funkcji etniczno-kulturowej jest status etniczno-kulturowy, który stanowią połączone wskaźniki obejmujące wszystkie trzy obszary. Skumulowane wagi tworzą siłę statusu, a zestawione obok siebie – jego profil. Z trzech cyfr stanowiących profil pierwsza doty-



czy poczucia tożsamości, druga – postaw etnicznych a trzecia – kompetencji w obrębie kultury etnicznej. Wszystkie profile opisano w tabeli 30 na stronie 121.

Siła statusu waha się od 3 do 9. Wartości 3 i 4 stanowią status niski; od 5 do 7 – status średni; 8 i 9 status wysoki. W przypadku statusu niskiego i wysokiego nie mogą występować skrajne wagi w różnych jego elementach składowych. Przy statusie niskim żaden ze składników statusu nie otrzymuje wagi maksymalnej, zaś przy wysokim – minimalnej. Inaczej jest w przypadku statusu średniego. Tutaj mogą występować takie profile, w których obok wysokich wyników osiągniętych przez ucznia w jednym obszarze stwierdza się wyniki niskie w obszarze innym. Status opisany profilami obejmującymi takie sytuacje nazwano statusem średnim niezrównoważonym, z racji dysproporcji, jakie charakteryzują jego strukturę. Analogicznie profile, w których nie spotykamy skrajnych wag, zaliczono do statusu średniego zrównoważonego.

Ostatecznie więc otrzymano cztery kategorie statusu: niski, średni niezrównoważony, średni zrównoważony i wysoki. Założono, że funkcja etniczno-kulturowa realizowana jest tym efektywniej, im więcej uczniów cechuje status wysoki i średni zrównoważony, a im mniej status niski i średni niezrównoważony.

W celu zbadania czynników wpływających na kształt statusu zastosowano technikę ankiety. Kwestionariusz zawierał zarówno pytania otwarte, półotwarte jak i – stanowiące większość – pytania z kafeterią zamkniętą. Starano się, aby pytania mniej bezpośrednio dotyczące poczucia tożsamości, znalazły się na początku ankiety, natomiast pytania potencjalnie trudniejsze – w dalszej jej części.

W kwestionariuszu zamieszczono też pytania dotyczące danych socjograficznych (metryczkowych), takich jak: płeć, miejsce zamieszkania, wyznanie i pochodzenie społeczne ucznia, ale także wykształcenie jego rodziców, ich wyznanie przed zawarciem związku małżeńskiego oraz typ ukończonej przez nich szkoły etnicznej.

Grupa pytań dotyczyła czynników związanych z samym uczniem – motywacji podjęcia przez niego nauki w tym, a nie innym liceum, dostrzegania cech etnicznych szkoły, typu ukończonej szkoły podstawowej, autonomii w wyborze szkoły średniej.

Cały blok pytań obejmował kwestie związane z funkcjonowaniem ucznia w liceum etnicznym. Pytano o oceny z przedmiotów istotnych dla statusu etniczno-kulturowego, o występowanie na lekcjach tych przedmiotów treści o charakterze etnicznym, o stosunek ucznia do nauczycieli tych przedmiotów, a także do wychowawcy. Próbowano też stwierdzić, czy ewentualne zainteresowanie nauczycieli kulturą etniczną znajduje swoje odzwierciedlenie w świadomości uczniów.

Następna grupa pytań była związana z aktywnością ucznia w kulturze etnicznej. Zasadnicze dla tej części ankiety były pytania badające zaangażowanie w prak-

tyczne uprawianie kultury etnicznej poprzez działalność w zespołach artystycznych i czytelnictwo. Nie każdy uczeń ma predyspozycje do działalności artystycznej, więc przy pomocy kolejnych pytań próbowano ustalić bierne zainteresowanie ucznia tego rodzaju działalnością.

I wreszcie trzy pytania dotyczyły opinii uczniów dotyczących ważnych kwestii ich etnicznego funkcjonowania. Za pomocą pierwszego z nich próbowano ustalić jakie miejsce – w zestawieniu z rodziną, Kościołem i środowiskiem – zajmuje szkoła w formowaniu poczucia tożsamości narodowej. Celem drugiego było określenie wpływu, jaki – w świadomości uczniów – ma otwarte deklarowanie przynależności etnicznej na funkcjonowanie w wybranych sferach życia. Z kolei odpowiedzi na ostatnie pytanie z tej grupy dawały obraz znaczenia, jakie mają w świadomości uczniów określone relewantne czynniki tożsamości narodowej.

Wszystkie narzędzia umieszczono w jednym kwestionariuszu, co znacznie ułatwiło techniczną realizację przedsięwzięcia. Badanie przeprowadzano w trakcie jednej godziny lekcyjnej.

Podstawową kategorią opisu statystycznego stosowaną w pracy były stosunki procentowe uzyskiwane w tabelach macierzowych. Do mierzenia natężenia cech w obrębie grupy najczęściej wykorzystywano średnią ważoną.

Istotność różnic oceniana była na podstawie wyników testu  $\chi^2$ .

Na podstawie tego testu określano też siłę związku między zmiennymi za pomocą współczynnika kontyngencji  $C$ . Służy on do określania siły związku między cechami jakościowymi. Wielu pomiarów dokonywano na skali nominalnej, toteż nie można było zastosować innych statystyk do oceniania siły związku.

Stosowano skorygowaną wartość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}$ <sup>3</sup>.

Współczynnik może przybierać wartości z zakresu od 0 do 1. Pokazuje on więc jedynie siłę zależności, nie mówi nic natomiast o jej kierunku. O kierunku zależności wnioskowano z tabel macierzowych.

Tabele macierzowe i obliczenia statystyczne wykonane zostały przy pomocy programu komputerowego Microsoft Excel 4.0.

#### **4.2.4. Teren i przebieg badań**

W wyborze terenu badań zastosowano dobór celowy. Biorąc pod uwagę to, że zasadniczym przedmiotem zainteresowania autora jest funkcjonowanie szkół mniejszościowych na terenie pogranicza polsko-litewsko-białoruskiego, badaniami objęto wszystkie trzy licea ogólnokształcące z niepolskim językiem nauczania, działające na tym obszarze. Były to licea ogólnokształcące z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i Hajnówce oraz liceum ogólnokształcące z litew-

skim językiem nauczania w Puńsku. W celu zebrania materiału porównawczego badania przeprowadzono także na grupach młodzieży uczęszczającej do zwykłych liceów ogólnokształcących istniejących w Bielsku Podlaskim i Hajnówce, a działających obok wyżej wymienionych szkół etnicznych. W liceach mniejszościowych badaniami objęto uczniów drugich i czwartych klas. Natomiast w pozostałych liceach – uczniów drugich i czwartych klas uczęszczających na lekcje religii prawosławnej, spodziewając się znaleźć wśród nich osoby o tożsamości białoruskiej.

Badania pilotażowe przeprowadzono jesienią 1991 roku, natomiast badania zasadnicze – we wrześniu i listopadzie 1992 roku. Badaniami objęto 271 uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania, 65 uczniów liceum z litewskim językiem nauczania oraz 113 uczniów zwykłych liceów.

Badania prowadzono w czasie jednej lekcji, zwykle pod nieobecność nauczyciela. Miały one charakter anonimowy. Autor osobiście udzielał instruktażu przed rozpoczęciem badania oraz wyjaśniał wszystkie pojawiające się wątpliwości. Atmosferę, w jakiej przeprowadzono badania, należy uznać za dobrą. Nie napotkano odmowy uczestnictwa czy też niechęci ze strony uczniów. Nieco większa rezerwa cechowała młodych Litwinów niż Białorusinów. Nieliczne przypadki braku współpracy zanotowano jedynie wśród uczniów stanowiących grupę kontrolną w Bielsku Podlaskim.

W opinii personelu pedagogicznego szkół etnicznych rosnąca popularność tematyki związanej z funkcjonowaniem szkolnictwa mniejszościowego powoduje dezorganizację pracy szkół w wyniku licznych odwiedzin osób zainteresowanych tą problematyką. W liceach z białoruskim językiem nauczania częstokroć podkreślano fakt nadużywania zaufania reprezentantów mniejszości przez prowadzących badania w wyniku dokonywania nieuprawnionej – zdaniem pedagogów zatrudnionych w szkole – interpretacji faktów i procesów dotyczących mniejszości białoruskiej. Zarówno w liceum z litewskim językiem nauczania, jak i w liceach etnicznych mniejszości białoruskiej dyrektorzy szkół i nauczyciele wyrażali zainteresowanie wynikami prowadzonych badań.

## **Przypisy**

<sup>1</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 164

<sup>2</sup> W. I. Goode, P. K. Hatt, *Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego*, w: S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965

<sup>3</sup> A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów*, Trans Humana, Białystok 1997, s. 145

## 5. Rezultaty badań

### 5.1. Opis badanej grupy

Badaniami objęto 453 osoby z pięciu liceów ogólnokształcących. Cztery osoby trzeba było wykluczyć ze względu na zbyt dużą niekompletność danych. Ostatecznie przy analizie wyników uwzględniono 449 uczniów. Spośród nich 336 stanowiło grupę zasadniczą. Byli to uczniowie liceów z niepolskim językiem nauczania – w Bielsku Podlaskim, Hajnówce i Puńsku. Pozostali, czyli 113 uczniów, tworzyli grupę kontrolną. Stanowili ją uczniowie zwykłych liceów ogólnokształcących w Bielsku Podlaskim i Hajnówce istniejących w tych miastach obok liceów z niepolskim językiem nauczania, uczęszczający na lekcje religii prawosławnej.

**Tabela 1. Badani uczniowie według szkół z podziałem na płeć**

Płeć		Szkoly				
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
dziewczęta	L	103	94	43	40	46
	%	65	83	66	70	82
chłopcy	L	55	19	22	17	10
	%	35	17	34	30	18
Ogółem	L	158	113	65	57	56
	%	100	100	100	100	100

W tabeli 1 ukazano strukturę badanej grupy ze względu na płeć. Zwraca uwagę duży stopień sfeminizowania zarówno całej grupy, jak też w szczególności obu liceów hajnowskich.

Aby uzyskać dynamiczny obraz kształtowania się statusu etniczno-kulturowego, badaniami objęto uczniów drugich i czwartych klas.

**Tabela 2. Struktura grupy według klas, do których uczęszczali badani**

Klasa		Szkoły				
		Licea z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna	
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
II	L	85	59	37	31	37
	%	54	52	57	54	66
IV	L	73	54	28	26	19
	%	46	48	43	46	34
Ogółem	L	158	113	65	57	56
	%	100	100	100	100	100

Liczebność uczniów klas drugich i czwartych w poszczególnych szkołach jest zbliżona. Wyjątek stanowi jedynie grupa kontrolna z Hajnówki, w której dwie trzecie ogółu stanowią uczniowie niższych klas. W pozostałych przypadkach stanowią oni od 52 do 57% badanych uczniów w określonej szkole. Ogólnie więc nieznacznie przeważali uczniowie drugich klas.

Badani zamieszkiwali w większości miasta będące siedzibami szkół, do których uczęszczali, a także okoliczne wsie. Tak Hajnówka, jak i Bielsk Podlaski są miejscowościami znacznie większymi niż Puńsk, więc odsetek uczniów mieszkających na wsi jest w Liceum Ogólnokształcącym w Puńsku zdecydowanie najwyższy. Proporcje są tu dokładnie odwrotne niż w Bielsku Podlaskim, co ilustruje tabela 3. Warto zwrócić uwagę, że zarówno w Hajnówce jak i Bielsku Podlaskim, liczebna przewaga młodzieży mieszkającej w mieście nad młodzieżą mieszkającą na wsi jest wyższa w grupie kontrolnej niż w liceach etnicznych.

Badane grupy okazały się prawie jednolite wyznaniowo. Wśród indagowanych 271 uczniów uczęszczających do szkół z białoruskim językiem nauczania jedynie 23 osoby nie zadeklarowały prawosławia jako własnego wyznania. Siedem z nich

to katolicy, dziesięć wymienia inne wyznania, a sześć uważa się za niewierzących. Tylko jeden z badanych uczniów litewskich zadeklarował się jako prawosławny. W przypadku grupy kontrolnej sytuacja w tym względzie była bardzo klarowna, gdyż kryterium doboru tej grupy było właśnie wyznanie. Wszystkie osoby wchodzące w skład grupy kontrolnej są wyznania prawosławnego.

**Tabela 3. Struktura badanych ze względu na miejsce zamieszkania**

Miejsce zamieszkania		Szkoły					Razem
		z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna		
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka	
wieś	L	45	42	47	12	17	163
	%	28	37	72	21	30	36
miasto	L	113	71	18	45	39	286
	%	72	63	28	79	70	64
Ogółem	L	158	113	65	57	56	449
	%	100	100	100	100	100	100

**Tabela 4. Struktura badanej zbiorowości ze względu na pochodzenie społeczne**

Pochodzenie społeczne		Szkoły					Razem
		Licea z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna		
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka	
chłopskie	L	26	22	31	4	7	90
	%	16	20	47	7	12	20
robotnicze	L	47	59	12	24	33	175
	%	30	52	18	42	58	40
inteligentkie	L	85	32	22	29	16	184
	%	54	28	33	50	28	40
Ogółem	L	158	113	65	57	56	449
	%	100	100	100	100	100	100

Kolejnym ogólnym czynnikiem charakteryzującym badaną zbiorowość jest pochodzenie społeczne. Struktura poszczególnych podgrup badanych uczniów

w szkołach, do których uczęszczają, odzwierciedla poziom urbanizacji środowisk. Zatem w przypadku młodzieży litewskiej mamy znacząco większy odsetek osób pochodzenia chłopskiego. Zdecydowanie najniższy udział uczniów pochodzenia chłopskiego znajdujemy natomiast wśród uczniów z grupy kontrolnej z Bielska Podlaskiego. Z kolei porównując uczniów liceów bielskich i hajnowskich należy zwrócić uwagę na różnice w grupie młodzieży pochodzenia inteligenckiego. W obu liceach w Bielsku Podlaskim odsetek osób pochodzenia inteligenckiego jest blisko dwukrotnie wyższy niż odsetek ich kolegów w odpowiednich liceach w Hajnówce. Największy udział licealistów pochodzenia robotniczego znajdziemy natomiast wśród badanych uczniów uczęszczających do liceów w Hajnówce. W obu grupach stanowią oni przeszło połowę ogółu badanych. Tabela 4 prezentuje szczegółowy obraz struktury badanej zbiorowości pod względem pochodzenia społecznego.

Inną zmienną, którą uwzględniono w badaniach, było wykształcenie rodziców. Uwzględniono trzy kategorie wykształcenia: poziom niski, średni i wysoki (tabela 5). Przy poziomie niskim rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym bądź jedno z rodziców ma wykształcenie średnie, a drugie podstawowe. Poziom średni to średnie wykształcenie obojga rodziców. Natomiast przy poziomie wysokim oboje rodzice mają wykształcenie wyższe lub jedna osoba (ojciec lub matka) ukończyła szkołę wyższą, a druga średnią.

**Tabela 5. Poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów**

Poziom wykształcenia rodziców		Szkoły				
		Licea z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna	
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
niski	L	55	50	38	10	21
	%	35	45	58	18	38
średni	L	43	40	11	23	21
	%	27	35	17	40	38
wysoki	L	60	23	16	24	14
	%	38	20	25	42	25
Ogółem	L	158	113	65	57	56
	%	100	100	100	100	100

Przy takich założeniach widzimy, że najlepiej wykształceni są rodzice uczniów uczęszczających do liceów w Bielsku Podlaskim. Warto zwrócić uwagę na różni-

cę w odsetkach dzieci uczących się w liceach bielskich, których rodzice plasują się w kategorii: niski poziom wykształcenia. Dwukrotnie mniejszy odsetek w przypadku zwykłego liceum w Bielsku Podlaskim sugerować może większą popularność tego liceum wśród potencjalnych uczniów i ich rodziców ze środowisk inteligentnych. Nie można oczywiście pomijać faktu, że poddani badaniom uczniowie stanowiący grupę kontrolną, to uczniowie uczęszczający na lekcje religii prawosławnej, stanowiący jedynie część społeczności uczniowskiej tejże szkoły i na tej podstawie nie można wnioskować o strukturze społecznej całej szkoły w omawianym właśnie aspekcie.

Warto jednak zwrócić uwagę, że w identycznej sytuacji w Hajnówce różnice między szkołami są nieznaczne.

Struktura wykształcenia rodziców uczniów uczęszczających do liceum z litewskim językiem nauczania w znaczny sposób odbiega od tej stwierdzonej w liceach z białoruskim językiem nauczania. Przede wszystkim zauważamy tu zdecydowanie największy udział dzieci z rodzin o niskim poziomie wykształcenia rodziców. Stanowią oni ponad połowę wszystkich badanych w Puńsku uczniów. Poza tym charakterystyczna jest duża polaryzacja w zakresie wykształcenia rodziców dzieci uczęszczających do liceum w Puńsku. Średnie wykształcenie obojga rodziców spotykamy u niespełna 17% dzieci mniejszości litewskiej uczęszczających do tegoż liceum. W obu pozostałych szkołach wskaźnik jest znacznie wyższy. W bielskim liceum z białoruskim językiem nauczania rodzice co czwartego ucznia mają oboje wykształcenie średnie, a w liceum hajnowskim – rodzice co trzeciego ucznia.

Zamieszczona na stronie następnego tabeli 6 prezentuje bardzo istotny dla prowadzonych badań wymiar wykształcenia rodziców badanych uczniów. Jest nim uczęszczanie rodziców do szkół z niepolskim językiem nauczania. Wyraźnie najmniejszy odsetek dzieci, których żadne z rodziców nie uczyło się w szkole z niepolskim językiem nauczania występuje w liceum puńskim. W tej samej kategorii (A) zauważamy ogromną różnicę przy porównaniu liceów w Bielsku Podlaskim. W grupie kontrolnej u więcej niż połowy badanych uczniów żadne z rodziców nie uczęszczało do jakiegokolwiek szkoły z białoruskim językiem nauczania. Tymczasem w liceum z białoruskim językiem nauczania fakt taki odnotowano u 31% rodziców badanych uczniów. Natomiast w Hajnówce w obu szkołach odsetek rodziców badanych dzieci, którzy nie uczyli się w przeszłości w szkole z niepolskim językiem nauczania, jest w zasadzie taki sam.

W kategorii B, gdzie tylko jedno z rodziców uczyło się w szkole podstawowej z niepolskim językiem nauczania, różnice między jednym i drugim typem liceum i w Hajnówce, i w Bielsku są niewielkie. Uczniowie tacy stanowią w liceach z białoruskim językiem nauczania 17%, zaś w grupie kontrolnej – 12%. Także w tej kategorii najniższy wskaźnik (9%) występuje w LO w Puńsku.



**Tabela 6. Wykształcenie etniczne rodziców badanych uczniów**

Kategoria wykształcenia etnicznego rodziców		Szkoły				
		Licea z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna	
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
A	L	49	29	7	32	14
	%	31	26	11	56	25
B	L	28	19	6	7	6
	%	17	17	9	12	11
C	L	34	45	30	4	25
	%	22	40	46	7	45
D	L	24	11	12	0	2
	%	15	10	19	0	4
E	L	23	9	10	14	11
	%	15	8	15	25	20

**Kategorie:**

A – Rodzice nie uczęszczali do szkół z niepolskim językiem nauczania.

B – Tylko jedno z rodziców uczęszczało i tylko do szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania.

C – Oboje rodzice uczęszczały do szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania.

D – Oboje rodzice uczęszczały do szkół z niepolskim językiem nauczania, w tym przynajmniej jedno z rodziców do szkoły średniej lub wyższej.

E – Tylko jedno z rodziców uczęszczało, ale co najmniej do szkoły średniej z niepolskim językiem nauczania.

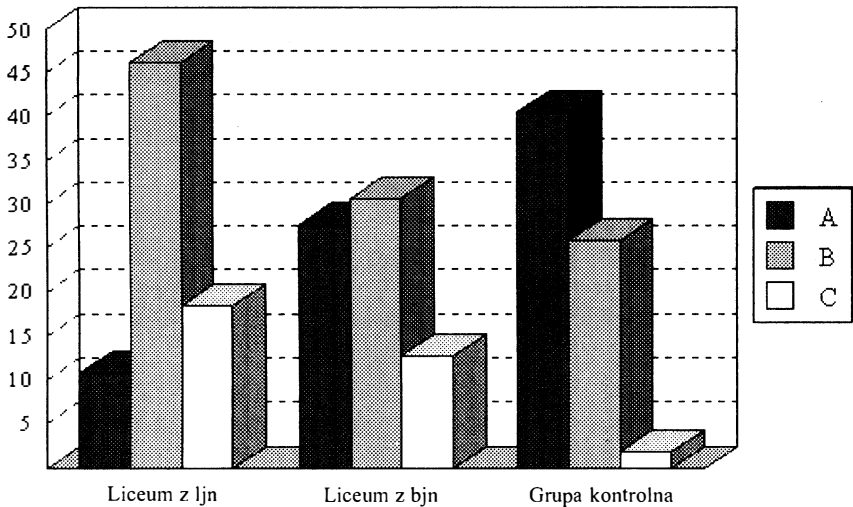
Zgola odmiennie sytuacja kształtuje się w trzeciej kategorii (C) obejmującej dzieci, których oboje rodzice uczęszczały do szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania. Prawie co drugi uczeń z Puńska (46%) plasuje się właśnie w tej kategorii. Zaskakująco wysoki wskaźnik zanotowano w grupie kontrolnej w Hajnówce. Jest on zbliżony do tego, który stwierdzono w grupie litewskiej i wynosi 45%. Różnica między obiema szkołami hajnowskimi jest nieznaczna (patrz tabela 6). Inaczej jest w Bielsku Podlaskim. Tutaj w grupie kontrolnej odse-

tek dzieci, których oboje rodzice uczyli się w szkole podstawowej z niepolskim językiem nauczania jest niewielki i wynosi 7%. Jest to trzykrotnie mniej niż w liceum z białoruskim językiem nauczania.

W kategorii dzieci, których rodzice posiadają najwyższy status wykształcenia etnicznego (kategoria D), prym wiedzie – podobnie jak w poprzedniej, ale w mniej znaczący sposób – liceum z litewskim językiem nauczania (19%) przed liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim (15%) i w Hajnówce (10%).

Reasumując, należy stwierdzić, że najkorzystniej pod względem formalnego wykształcenia etnicznego rodziców prezentuje się LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku. W przypadku szkół z białoruskim językiem nauczania tylko w Bielsku Podlaskim zauważamy istotną różnicę w formalnym wykształceniu etnicznym rodziców dzieci uczęszczających do LO z białoruskim językiem nauczania i liceum zwykłego. W liceach hajnowskich nie stwierdzono w tym przypadku istotnych różnic. Korzystniejsze wskaźniki zanotowano tu (inaczej niż w Bielsku Podlaskim) w grupie kontrolnej.

**Wykres 1. Struktura wykształcenia rodziców badanych dzieci w wybranych kategoriach**



Kategorie:

A – Rodzice nie uczęszczali do szkół z niepolskim językiem nauczania.

B – Oboje rodzice uczęszczali do szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania.

C – Oboje rodzice uczęszczali do szkół z niepolskim językiem nauczania, w tym przynajmniej jedno z rodziców do szkoły średniej lub wyższej.

Zamieszczony na poprzedniej stronie wykres 1 prezentuje strukturę formalnego wykształcenia etnicznego rodziców badanych uczniów. W przedstawionym zestawieniu porównano liceum w Puńsku, licea z białoruskim językiem nauczania oraz grupę kontrolną. Warto zwrócić uwagę na niewielką różnicę między szkołami z białoruskim językiem nauczania a liceami z grupy kontrolnej w kategorii B oraz istotne zróżnicowanie w kategoriach skrajnych A i C.

Na zakończenie ogólnej prezentacji badanej zbiorowości kilka zdań na temat wyznania rodziców dzieci. W ogromnej większości, jak należało się tego spodziewać, dzieci pochodzą z małżeństw zawieranych między osobami o tym samym wyznaniu. W przypadku Litwinów jest to katolicyzm, a w przypadku Białorusinów – prawosławie. Najwięcej uczniów z rodzin mieszanych wyznaniowo stwierdzono w LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim (12%), następnie w grupie kontrolnej także z Bielska Podlaskiego (9%). Dla Hajnówki wielkości te wynoszą odpowiednio: LO z białoruskim językiem nauczania – 8%, grupa kontrolna – 7%. W Puńsku zaledwie jedna osoba zadeklarowała różne wyznania rodziców, co stanowi nieco ponad 1%.

## **5.2. Poczucie tożsamości narodowej**

Natężenie poczucia tożsamości stwierdzono na podstawie deklaracji badanych, którzy przypisywali siebie do określonych kategorii przynależności narodowej. Na krańcach skali znajdowały się kategorie „czyste” (Polak, Białorusin, Litwin), zaś między nimi pośrednie (Polak i Białorusin, Polak i Litwin) z przewagą jednej bądź drugiej tożsamości. Specyficzną kategorią była kategoria ze zrównoważoną mieszaną tożsamością – Polak i Białorusin bądź Polak i Litwin w jednakowym stopniu. W świetle przyjętych założeń za bardziej pożądane uznano jednorodne poczucie tożsamości.

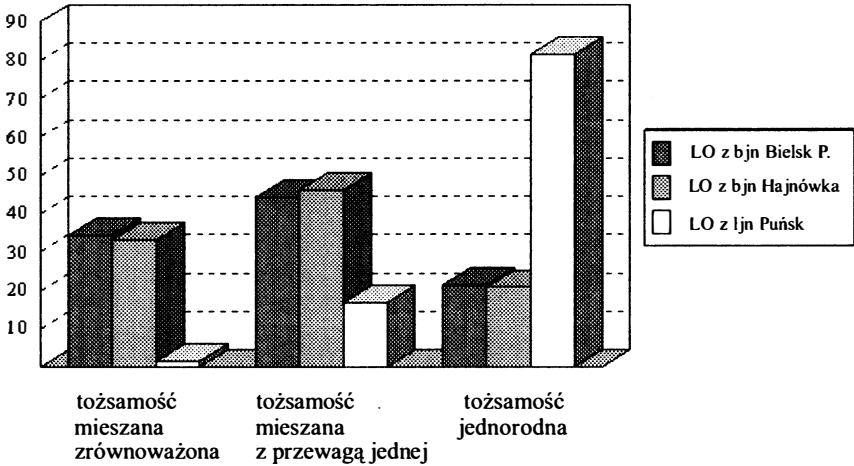
W zasadniczej grupie badanych, czyli wśród uczniów liceów z niepolskim językiem nauczania, 14 osób (9%) ze szkoły w Bielsku Podlaskim oraz jedna (1%) z Hajnówki w sposób zdecydowany określały się jako Polacy. Pozostałe 321 osób w mniejszym lub większym stopniu deklarowały inną niż polska tożsamość narodową.

W grupie kontrolnej zdecydowanie polską tożsamość zadeklarowało 17 osób (14 w Bielsku Podlaskim i 3 w Hajnówce). U pozostałych 96 stwierdzono występowanie tożsamości innej niż polska o różnym natężeniu.

Pierwszym analizowanym wymiarem jest wielkość natężenia bezwzględnego poczucia tożsamości narodowej. W tym ujęciu na jednym krańcu znajduje się zrównoważona mieszana tożsamość narodowa, w centrum – tożsamość mieszana; jed-

nak z dominacją jednej, na drugim krańcu zaś tożsamość zdecydowanie określona. Natężenie bezwzględne poczucia tożsamości narodowej w obu szkołach z białoruskim językiem nauczania było bardzo zbliżone. Za to wyraźnie różniły się od tego, co zanotowano w Puńsku. W kategorii „tożsamość mieszana i zrównoważona” znalazł się tylko jeden uczeń puńskiego liceum, podczas gdy w liceach z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i w Hajnówce w tej samej kategorii mieści się co trzeci badany uczeń.

**Wykres 2. Bezwzględne poczucie tożsamości w zasadniczej grupie badanych**

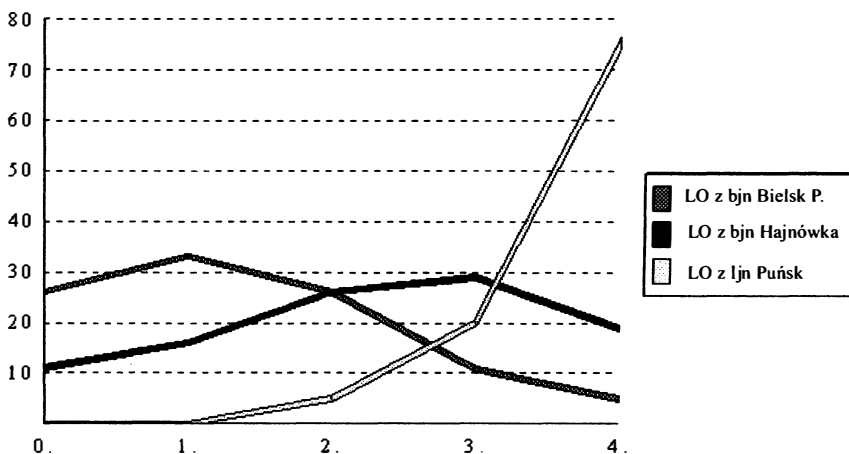


Odwrócone proporcje zauważamy w kategorii „tożsamość jednorodna”. Do kategorii tej należy czterech z pięciu uczniów liceum z litewskim językiem nauczania, a tylko co piąty uczeń liceów z językiem białoruskim. Do kategorii mieszanej tożsamości narodowej z przewagą jednej z tożsamości zalicza się w Puńsku 17% badanych, natomiast w LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim – 44%, a w Hajnówce – 46%. W grupie kontrolnej zanotowano bardzo zbliżone proporcje między poszczególnymi kategoriami. I tak osoby z tożsamością mieszaną zrównoważoną stanowią w Bielsku Podlaskim 23% badanych, a w Hajnówce – 21%; z tożsamością mieszaną, lecz z dominacją jednej nad drugą odpowiednio: 46 i 48%, natomiast jednorodną tożsamość zadeklarowało 32% uczniów w Bielsku i 30% w Hajnówce.

Jednak bezwzględne poczucie tożsamości narodowej jest tylko tłem podejmowanych w tej pracy rozważań. Dotyczy ono bowiem poczucia tożsamości nie tylko przedstawicieli grup mniejszościowych, ale także uczniów deklarujących się jako Polacy. Z przyjętego tu punktu widzenia istotniejszy obraz uzyskujemy, gdy przyjrzymy się względnemu poczuciu tożsamości, w którym analizuje się jego

się z perspektywy określonej mniejszości, przyjmując za poziom 0 taki stan, w którym osoba deklaruje się zdecydowanie jako reprezentant innej narodowości niż białoruska czy litewska. W praktyce chodzi tu o Polaków bądź rzadziej Ukraińców. Natomiast skrajny 4 poziom to zdecydowana tożsamość białoruska lub litewska. Poziom drugi obejmuje osoby uważające się w jednakowym stopniu za Białorusinów i Polaków, czy analogicznie – Litwinów i Polaków. Poziomy 1 i 3 stanowią fazy przejściowe.

**Wykres 3. Poczucie tożsamości deklarowane wprost przez badanych uczniów**



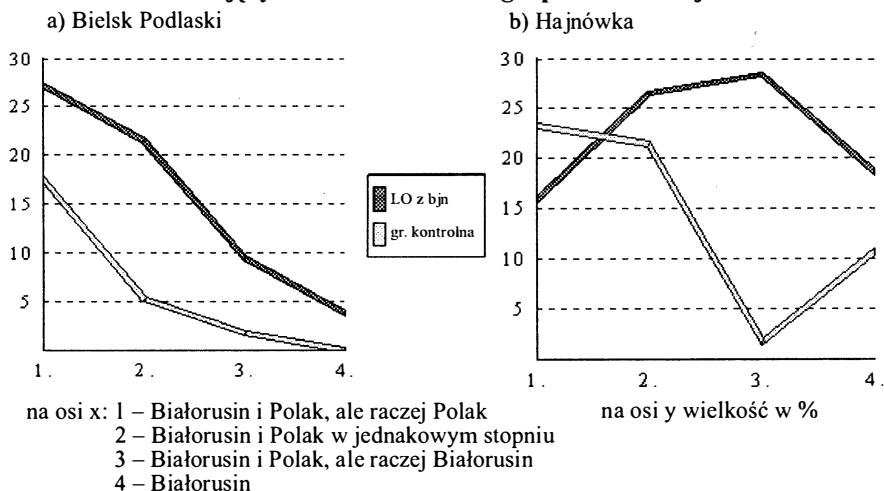
- 0 – Polak
- 1 – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Polak
- 2 – Białorusin/Litwin i Polak w jednakowym stopniu
- 3 – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Białorusin/Litwin
- 4 – Białorusin/Litwin

Jak widzimy na zamieszczonym wykresie, kształty krzywych dla badanych szkół są zupełnie odmienne. Na jednym krańcu znajduje się LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim. Tutaj aż 26% uczniów deklaruje się zdecydowanie jako Polacy, przy 11% w Hajnówce i braku takich uczniów w Puńsku. Przewaga tożsamości polskiej występuje u co trzeciego badanego ucznia liceum bielskiego (33%). Natomiast w Hajnówce ma to miejsce dwukrotnie rzadziej (16%). Także ta kategoria w przypadku Liceum w Puńsku pozostaje pusta. Co czwarty badany uczeń (26%) liceum z białoruskim językiem nauczania, tak w Bielsku Podlaskim, jak i w Hajnówce, utrzymuje, że jest w równym stopniu Białorusinem i Polakiem. W Puńsku w równym stopniu Litwinem co Polakiem czuje się jedynie co dwudziesty uczeń (5%). Przewaga tożsamości białoruskiej nad polską występuje

u nieco więcej niż czwartej części uczniów w Hajnówce (29%), tymczasem w Bielsku jest to zaledwie 11%. W Puńsku podobną sytuację znajdujemy u co piątego ucznia (20%). Czystą tożsamość białoruską deklarowało 19% uczniów Liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. Aż czterokrotnie rzadziej takie deklaracje wystąpiły w Bielsku Podlaskim (5%). Natomiast zdecydowanie za Litwinów uważa się trzech na czterech badanych uczniów liceum puńskiego.

W grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim zdecydowanie Polakami czuje się 75% badanych uczniów. Żaden nie zadeklarował się jako Białorusin. W Hajnówce o wiele mniej uczniów, bo 43% uważało się tylko za Polaków. Natomiast co dziesiąty (11%) uważał się tylko za Białorusina. W przypadku tożsamości mieszanej najlicniejsza grupa znalazła się w kategorii z przewagą tożsamości polskiej. W Hajnówce było to 23%, zaś w Bielsku Podlaskim – 18%. Większą różnicę między dwoma miastami widzimy w mieszanej, zrównoważonej tożsamości. W tym samym stopniu za Białorusina co za Polaka uważa się co piąty badany uczeń (21%) z grupy kontrolnej w Hajnówce i tylko co dwudziesty (5%) w Bielsku Podlaskim. Kategoria z przewagą tożsamości białoruskiej prawie nie wystąpiła. I w Bielsku, i w Hajnówce taką deklarację złożyło tylko po jednym uczniu.

**Wykres 4. Porównanie deklarowanej wprost tożsamości w liceach z białoruskim językiem nauczania i w grupie kontrolnej**



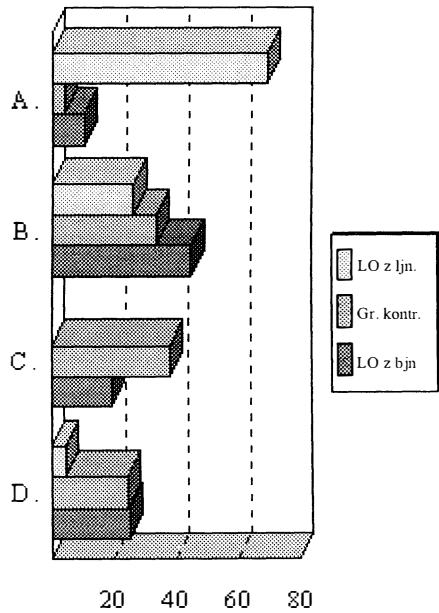
Zamieszczony wykres 4 prezentuje porównanie samookreślenia narodowego między grupami zasadniczymi badanych, czyli uczniami uczęszczającymi do liceów z niepolskim językiem nauczania, a ich kolegami uczącymi się w liceach zwykłych. Zauważamy zdecydowanie większy udział uczniów o tożsamości białoruskiej w Hajnówce niż w Bielsku Podlaskim. Dotyczy to każdego poziomu poczu-

cia tożsamości, w którym tożsamość białoruska jest równa lub silniejsza od tożsamości polskiej.

Warto zwrócić uwagę, że w przypadku Bielska Podlaskiego w każdym kolejnym przedziale obejmującym nasilające się poczucie tożsamości białoruskiej odsetek uczniów systematycznie maleje. Dzieje się tak w obu grupach – zasadniczej i kontrolnej. Inaczej jest w przypadku Hajnówki. Tutaj w grupie kontrolnej zauważamy podobną tendencję jak w Bielsku, ale w grupie zasadniczej krzywa ma zupełnie inny kształt i wartości maksymalne osiąga nie dla niskiego natężenia tożsamości, lecz dla kategorii obejmującej tożsamość mieszaną z dominacją tożsamości białoruskiej.

Odpowiedzi na pytanie jak badana osoba jest postrzegana przez innych, opisywały stan, który nazwano poczuciem tożsamości odzwierciedlonym. Kategoria A na zamieszczonym wykresie 5 obejmuje osoby, które ich zdaniem są postrzegane zdecydowanie jako Białorusini lub Litwini. Takie stwierdzenie spotykamy aż u 69% badanych w Puńsku. Natomiast wśród uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania tylko co dziesiąty uważa, że jest postrzegany jako Białorusin. Z tym, że stosunkowo częściej tego typu deklarację spotykamy w Hajnówce (18%) niż w Bielsku Podlaskim (3%). Kategoria B obejmuje osoby, które uważają, że inni widzą w nich w równym stopniu Polaków co Białorusinów lub Litwinów. Taka opinia dominuje wśród uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania (48%). Wskaźnik dla liceów w obu miejscowościach był zbliżony, gdyż różnica wynosiła tylko 4 punkty procentowe. W grupie kontrolnej takie stwierdzenie uzyskiwano od co trzeciego badanego ucznia (34%), nieco częściej w Hajnówce (39%) niż w Bielsku Podlaskim (28%). Nie była to jednak – podobnie jak w Puńsku – kategoria dominująca. W Puńsku 26% uczniów uważa, że otoczenie

Wykres 5. Odzwierciedlone poczucie tożsamości



- A – Białorusin/Litwin
- B – Białorusin/Litwin i Polak
- C – Polak
- D – „trudno powiedzieć”

W Hajnówce (39%) niż w Bielsku Podlaskim (28%). Nie była to jednak – podobnie jak w Puńsku – kategoria dominująca. W Puńsku 26% uczniów uważa, że otoczenie

postrzega ich w jednakowym stopniu jako Litwinów i Polaków. Wielkości w tej kategorii można więc uznać za zbliżone.

Inaczej jest w kategorii C, która grupuje osoby uważające, iż są postrzegane jako Polacy. Takiej deklaracji nie złożył żaden uczeń z Puńska, natomiast średnio co piąty uczeń liceów z białoruskim językiem nauczania (20%). Przy czym deklaracje takie występowały przeszło dwukrotnie częściej w Bielsku Podlaskim (26%) niż w Hajnówce (12%). Najczęściej jednak, jak można było przypuszczać, spotykamy je w grupie kontrolnej, w której one nieznacznie dominują stanowiąc 38% ogółu wypowiedzi.

Oddzielną kategorię stanowią osoby, które nie potrafią określić do jakiej grupy narodowościowej przypisują ich inni. Wydaje się, że jest to kategoria typowa dla osób będących w trakcie procesu asymilacji. Charakterystyczne jest to, że dla mniejszości białoruskiej uzyskano tu bardzo jednorodne rezultaty, zarówno dla grupy zasadniczej, jak i kontrolnej. Różnice są doprawdy niewielkie i wahają się od 23% dla grupy kontrolnej w Hajnówce, poprzez 25% dla grupy zasadniczej także w Hajnówce i 26% dla grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim, do 27% dla grupy zasadniczej również w Bielsku. Zgoła inaczej wygląda sytuacja w liceum w Puńsku. Tutaj jedynie co dwudziesty badany uczeń (5%) nie potrafi określić jak jest odbierany przez innych. Można więc na tej podstawie stwierdzić, że w przypadku mniejszości białoruskiej odzwierciedlone poczucie tożsamości nie jest różnicowane przez rodzaj liceum oraz że jest ono zdecydowanie słabsze niż w badanej grupie młodzieży mniejszości litewskiej.

**Tabela 7. Poczucie tożsamości białoruskiej/litewskiej badanych uczniów**

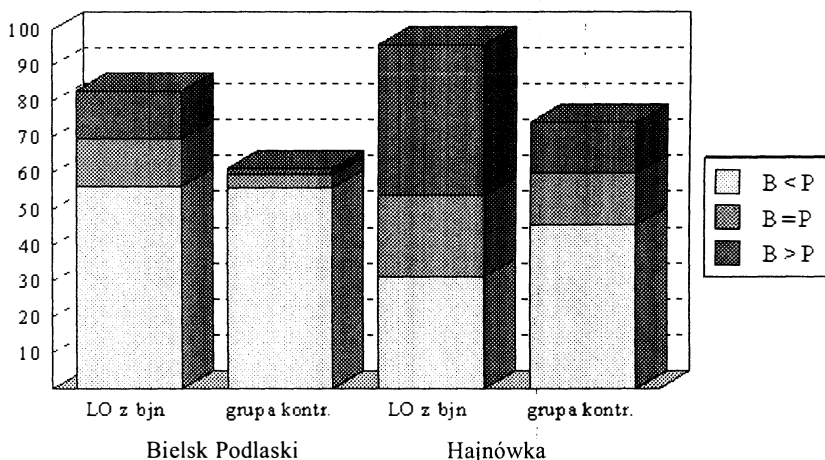
Poziom poczucia tożsamości białoruskiej lub litewskiej		Szkoły				
		z niepolskim językiem nauczania			grupa kontrolna	
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
Bardzo wysoki (A)	L	0	13	38	0	2
	%	0	12	58	0	4
Wysoki (B)	L	21	34	24	1	6
	%	13	30	37	2	11
Średni (C)	L	21	26	3	2	8
	%	13	23	5	4	14
Niski (D)	L	89	34	0	32	26
	%	57	30	0	56	46
Brak (E)	L	27	6	0	22	14
	%	17	5	0	39	25
Ogółem	L	158	113	65	57	56
	%	100	100	100	100	100



Tożsamość deklarowana wprost oraz odzwierciedlone poczucie tożsamości połączone stanowią indywidualne poczucie tożsamości. W grupie uczniów uczęszczających do liceów z niepolskim językiem nauczania stwierdzono 33 deklaracje, w których zdecydowanie opisywano siebie jako Polaka. Wszystkie one dotyczyły liceów w Hajnówce i w Bielsku Podlaskim. Różnice między tymi szkołami były dosyć znaczne. W Bielsku dotyczyło to prawie co szóstego ucznia (17%), natomiast w Hajnówce – zaledwie co dwudziestego piątego (4%).

Zdecydowanie najsilniejsze poczucie tożsamości występuje u uczniów liceum w Puńsku. W przypadku tożsamości mieszanej u żadnego z uczniów nie występuje przewaga tożsamości polskiej. Natomiast w liceach z białoruskim językiem nauczania uczniowie tacy stanowią dosyć istotną część. W Hajnówce jest ich 30%, a w Bielsku Podlaskim – aż 56%.

**Wykres 6. Poczucie tożsamości badanych uczniów w Bielsku Podlaskim i Hajnówce**



B<P tożsamość mieszana z przewagą tożsamości polskiej

B=P zrównoważona tożsamość mieszana

B>P przewaga tożsamości białoruskiej lub zdecydowana tożsamość białoruska

Analizując rolę jaką odgrywa szkoła z niepolskim językiem nauczania w kształtowaniu tożsamości, najpierw zwróćmy uwagę na różnice w poziomie poczucia tożsamości uczniów tychże szkół i uczniów z grupy kontrolnej. W kategorii z przewagą tożsamości polskiej w Bielsku Podlaskim nie zauważono żadnych różnic. W obu grupach: uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania oraz uczniów uczęszczających na naukę religii prawosławnej w liceum zwykłym odsetek osób o przewadze tożsamości polskiej jest taki sam i wynosi 56%. W Hajnówce natomiast dla grupy kontrolnej jest on prawie o połowę wyższy i osiąga 46%

wobec 31% w liceum z białoruskim językiem nauczania. Co siódmy uczeń liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim (13%) czuje się na równi Białorusinem co Polakiem. U takiej samej części (13%) uczniów tejże szkoły stwierdzono przewagę tożsamości białoruskiej nad polską. W bielskiej części grupy kontrolnej jedynie znikoma liczba uczniów deklarowała się jako bardziej Białorusini niż Polacy (2%), czy też w równym stopniu Białorusini co Polacy (4%). W Hajnówce w obu kategoriach – osób ze zrównoważoną podwójną tożsamością oraz z przewagą tożsamości białoruskiej – mimo korzystniejszego w porównaniu z Bielskiem Podlaskim obrazu w grupie kontrolnej, zdecydowanie silniejszą tożsamością dysponują uczniowie liceum z białoruskim językiem nauczania.

W analogicznych kategoriach w grupie kontrolnej w Hajnówce znajduje się taki sam odsetek uczniów (14%). Warto zauważyć, że odsetek uczniów z przewagą tożsamości polskiej jest mniejszy w grupie badanych uczęszczających do zwykłego liceum w Hajnówce niż wśród uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim.

Wśród młodzieży uczącej się w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce osoby o przewadze tożsamości białoruskiej stanowią najliczniejszą grupę, która obejmuje 42% wszystkich badanych. Różnica między tą grupą a grupą z przewagą tożsamości polskiej wynosi 10 punktów na korzyść osób z dominacją tożsamości białoruskiej. Natomiast w Bielsku Podlaskim analogiczny wskaźnik jest o 43 punkty wyższy dla grupy, w której tożsamość białoruska jest tożsamością słabszą.

W tabeli 8 umieszczono statystyki dotyczące różnic poczucia tożsamości między poszczególnymi podgrupami badanych. Najwyraźniejsza różnica wystąpiła między uczniami liceów dla mniejszości białoruskiej i uczniami liceum litewskiego.

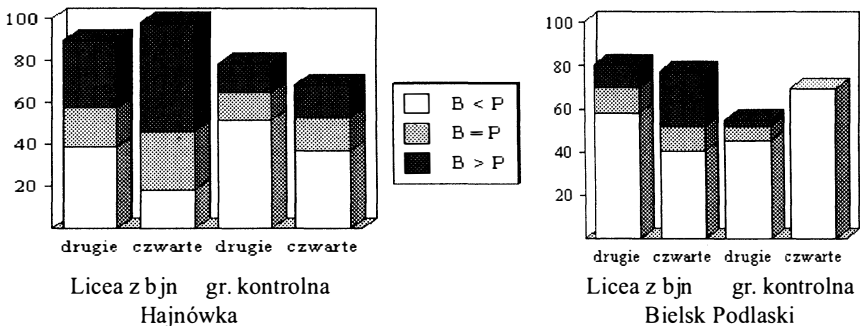
**Tabela 8. Porównanie statystyczne różnic poczucia tożsamości w poszczególnych badanych podgrupach**

Statystyki	Bielsk Podl. grupa zasadnicza vs gr. kontrolna	Hajnówka grupa zasadnicza vs gr. kontrolna	Grupa zasadnicza vs gr. kontrolna	Liceum z ljn vs licea z bjn	Gr. kontrolna Bielsk Podl. vs gr. kontrolna Hajnówka	Gr. kontrolna Bielsk Podl. vs gr. kontrolna Hajnówka
$\chi^2$	7,829	12,24	10,45	141,2	48,42	11,56
df	2	3	3	3	4	4
p	0,02	0,007	0,015	2E-30	8E-10	0,021
$C_{kor}$	0,28	0,35	0,22	0,7	0,49	0,38

Wysoki poziom istotności różnic ( $p=8E-10$ ) uzyskano porównując poczucie tożsamości uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i w Hajnówce. Wartość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}$  jest tu bliska wielkości, od której uznaje się siłę związku za wysoką<sup>1</sup>. Wyniki zawarte w tabeli 8 potwierdzają silniejsze w Hajnówce niż w Bielsku Podlaskim zróżnicowanie poczucia tożsamości między młodymi Białorusinami uczęszczającymi do liceum etnicznego i liceum zwykłego. Istotne różnice między grupami kontrolnymi z obu miejscowości ( $\chi^2=11,56$ ,  $df=4$ ,  $p=0,021$ ) dają podstawy do przypuszczeń o zróżnicowanych w obu ośrodkach wpływach środowiska na kształtowanie poczucia tożsamości.

Częściową odpowiedź na pytanie: na ile zmiany poczucia tożsamości są efektem oddziaływania szkoły, na ile zaś kształtują się pod wpływem innych czynników, może dać analiza rozkładu poczucia tożsamości wśród uczniów drugich i czwartych klas. Rozkład poczucia tożsamości uczniów klas drugich i czwartych prezentuje wykres 7.

**Wykres 7. Poczucie tożsamości badanych uczniów liceów w Hajnówce i Bielsku Podlaskim z uwzględnieniem klas, do których uczęszczają**



- B<P tożsamość mieszana z przewagą tożsamości polskiej
- B=P zrównoważona tożsamość mieszana
- B>P przewaga tożsamości białoruskiej lub zdecydowana tożsamość białoruska

Struktura poczucia tożsamości w klasach początkowych szkoły średniej różni się istotnie od struktury istniejącej w klasach końcowych. W przypadku szkół z białoruskim językiem nauczania w klasach czwartych w porównaniu z klasami drugimi daje się zauważyć zwiększony udział uczniów w kategorii o przewadze tożsamości białoruskiej. W Bielsku Podlaskim w klasach drugich stanowią oni 10%, a w czwartych 25%, natomiast w Hajnówce i w drugich – 32%, w czwartych – 52%. Przyrost tak w jednym, jak i w drugim przypadku jest bardzo wyraźny. W grupie kontrolnej sytuacja się zmienia. Tutaj odsetek uczniów klas czwar-

tych z przewagą tożsamości białoruskiej bądź wręcz spada – w Bielsku Podlaskim (klasy drugie – 3%, klasy czwarte – 0 ), bądź bardzo nieznacznie rośnie – w Hajnówce (klasy drugie – 14%, klasy czwarte – 16%).

W celu dokonania wymiernego porównania wykorzystano wskaźnik grupowego poczucia tożsamości etnicznej  $t$  liczony według wzoru.

$$t = \frac{b + 2c + 3d}{N - a}$$

gdzie:  $t$  – grupowy wskaźnik poczucia tożsamości narodowej

$N$  – liczebność grupy  $N = a + b + c + d$

$a$  – liczba osób o tożsamości innej niż badana,

$b$  – liczba osób z przewagą tożsamości innej niż badana nad tożsamością stanowiącą przedmiot badań (waga – 1),

$c$  – liczba osób o zrównoważonej podwójnej tożsamości, gdzie jedną z nich jest tożsamość stanowiąca przedmiot badań (waga – 2),

$d$  – liczba osób z przewagą tożsamości stanowiącej przedmiot badania lub wyłącznie o takiej tożsamości (waga – 3).

Wagi 1, 2, 3 przypisano kolejnym kategoriom wraz ze wzrostem poczucia tożsamości. Wskaźnik  $t$  przybiera więc wartości z przedziału od 1 do 3, gdzie „1” oznacza grupę, w której u wszystkich osób o podwójnej tożsamości badana tożsamość jest słabsza od innej, zaś „3” – grupę, w której wszystkie osoby deklarujące się jako reprezentanci grupy etnicznej stanowiącej przedmiot badania, posiadają przewagę tożsamości związanej z tą grupą.

**Tabela 9. Wskaźniki grupowego poczucia tożsamości ( $t$ ) w badanych szkołach z podziałem na klasy drugie i czwarte**

Klasy	Szkoły				
	z niepolskim językiem nauczania			grupa kontrolna	
	LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
drugie	1,43	1,89	2,97	1,24	1,52
czwarte	1,53	2,37	2,93	1	1,69
Różnica $t$	0,1	0,47	-0,04	-0,24	0,18
	Statystyki				
$\chi^2$	1,361	12,5	0,956	4,734	1,344
df	3	4	2	3	4
p	0,715	0,014	0,62	0,192	0,854
$C_{kur}$	0,12	0,39	0,16	0,35	0,19

Zmiana wskaźnika **t** w sposób bardziej jednoznaczny wskazuje na zmianę poczucia tożsamości w skali grupy. Wielkości wskaźnika dla klas drugich i czwartych w badanych szkołach prezentowane są w tabeli 9. Zauważamy, że w bielskiej części grupy kontrolnej jest on zdecydowanie niższy dla uczniów starszych niż młodszych, natomiast w Hajnówce wyższa wartość **t** występuje u uczniów klas czwartych.

Stwierdzamy, że w liceach z niepolskim językiem nauczania poczucie tożsamości narodowej mierzone w skali grupy jest wyższe w klasach czwartych niż w drugich, z wyjątkiem uczniów liceum w Puńsku, gdzie poczucie tożsamości jest bardzo wysokie zarówno u uczniów niższych jak i wyższych klas.

Jedynie w przypadku liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce różnica wielkości **t** między uczniami drugich i czwartych klas jest wyraźna. Zróżnicowanie poczucia tożsamości uczniów niższych i wyższych klas jest tu istotne statystycznie, a wartość współczynnika kontyngencji wskazuje na przeciętną siłę związku między stażem nauki w liceum a wzrostem poczucia tożsamości białoruskiej. Inaczej jest w Bielsku Podlaskim. Tutaj zmiany poczucia tożsamości narodowej w trakcie nauki w szkole nie są istotne statystycznie. Warto zauważyć, że także w grupie kontrolnej w Hajnówce wskaźnik poczucia tożsamości jest również wyższy w klasach czwartych niż w drugich, podczas gdy w Bielsku Podlaskim jest odwrotna sytuacja. Może to dowodzić większej w Hajnówce niż w Bielsku roli czynników pozaszkolnych w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej uczniów.

Porównanie różnic wielkości wskaźnika **t** oraz  $\chi^2$  wyraźnie wskazuje na zdecydowanie silniejszy wzrost poczucia tożsamości jedynie w przypadku uczniów uczęszczających do liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. W Puńsku uczniowie klas początkowych posiadają trochę silniejsze poczucie tożsamości mierzone w skali grupy niż ich koledzy z klas końcowych. Natomiast w bielskiej części grupy kontrolnej zauważamy wyraźny spadek poczucia tożsamości (różnica **t** wynosi aż  $-0,24$ ), co może świadczyć o zachodzącym procesie asymilacji.

Rozpiętość wskaźnika poczucia tożsamości **t** między poszczególnymi klasami drugimi (tabela 10) jest dosyć wysoka – zarówno w Bielsku Podlaskim (0,33), jak i w Hajnówce (0,38). W klasach czwartych zmniejsza się ona nieznacznie do 0,27 w Bielsku i do 0,11 w Hajnówce.

Relatywnie duże zmniejszenie rozpiętości w klasach czwartych w Hajnówce może świadczyć o jednolitej (w równoległych klasach) pracy szkoły w dziedzinie utrwalania i pogłębiania świadomości narodowej. Z kolei niewielkie zmniejszenie rozpiętości w Bielsku Podlaskim nasuwa przypuszczenia o zróżnicowaniu oddziaływań prowadzonych w równoległych klasach.

**Tabela 10. Grupowy wskaźnik poczucia tożsamości narodowej (t) dla poszczególnych badanych klas**

Klasy		Szkoły		
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk
drugie	a	1,31	2,04	2,94
	b	1,36	1,76	3,00
	c	1,64	-	-
czwarte	a	1,62	2,31	2,85
	b	1,38	2,42	3,00
	c	1,65	-	-

Uczęszczanie do szkół o charakterze etnicznym powinno pozytywnie wpływać na poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Należało się więc spodziewać silniejszego poczucia tożsamości u uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową z niepolskim językiem nauczania w porównaniu z uczniami, którzy do takich szkół nie uczęszczali. Badania potwierdziły to przypuszczenie jedynie w przypadku młodzieży uczęszczającej do liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. Dla uczniów, którzy nie uczęszczali do szkoły podstawowej z białoruskim językiem nauczania,  $t = 1,44$ , zaś dla tych, którzy uczęszczali  $t = 2,33$ . Różnica jest bardzo istotna ( $\chi^2=25,58$ ,  $df=4$ ,  $p=0,0004$ ) Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  mówiący o sile związku wynosi 0,54, co wskazuje na silną<sup>2</sup> zależność poczucia tożsamości narodowej uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce od uczęszczania do szkoły podstawowej z białoruskim językiem nauczania.

W przypadku Bielska Podlaskiego różnica jest znikoma i  $t$  przybiera wartość 1,43 dla absolwentów zwykłych szkół podstawowych oraz 1,50 dla absolwentów szkół podstawowych z białoruskim językiem nauczania. Można na tej podstawie pokusić się o stwierdzenie, że albo szkoły podstawowe z białoruskim językiem nauczania, działające w okolicach Hajnówki mają zdecydowanie większe znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości narodowej uczniów niż takie same szkoły w okolicach Bielska Podlaskiego, albo że czynnikiem różnicującym nie jest tu typ szkoły podstawowej, lecz raczej środowisko pozaszkolne. Szczegółowy rozkład poczucia tożsamości badanych ze względu na rodzaj ukończonej przez nich szkoły podstawowej przedstawia tabela 11.

W grupach kontrolnych także silniejsze poczucie tożsamości narodowej notujemy w Hajnówce. Poczucie tożsamości absolwentów szkół podstawowych z białoruskim językiem nauczania jest wyższe ( $t=1,63$ ) niż u ich kolegów, którzy ucze-

szczeni do zwykłych szkół podstawowych ( $t=1,42$ ). Różnica co prawda nie jest istotna statystycznie, ale wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}=0,31$  wskazuje na uchwytny związek o przeciętnej wielkości<sup>3</sup>.

Inaczej jest w Bielsku. Tutaj u absolwentów szkół podstawowych z nauką białoruskiego stwierdzono nieco niższe poczucie tożsamości ( $t=1,00$ ) niż u tych, którzy takich szkół nie kończyli ( $t=1,14$ ). Różnice wielkości grupowego wskaźnika tożsamości ilustruje wykres 8.

W Puńsku grupowy wskaźnik poczucia tożsamości jest minimalnie niższy dla absolwentów szkół z litewskim językiem nauczania, wynosi on odpowiednio 2,95 i 3,00. Jednak wobec bardzo niewielkiej liczby osób, które nie uczęszczały do szkoły podstawowej, w której nauczano języka litewskiego i w obu przypadkach bardzo silnego poczucia tożsamości (tabela 10), nie można wyciągać z tej różnicy żadnych wniosków.

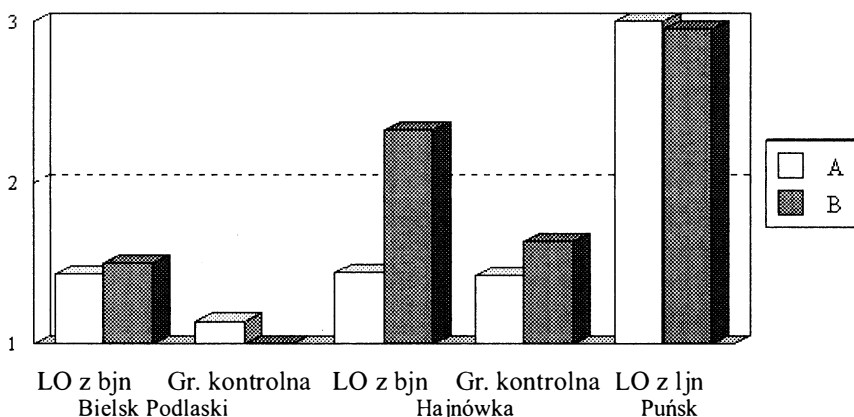
**Tabela 11. Poczucie tożsamości badanych uczniów z podziałem na absolwentów szkół podstawowych z białoruskim lub litewskim językiem nauczania (A) i absolwentów szkół podstawowych zwykłych (B)**

Poczucie tożsamości		Szkoły									
		z niepolskim językiem nauczania						grupa kontrolna			
		LO z bjn Bielsk Podlaski		LO z bjn Hajnówka		LO z ljn Puńsk		LO Bielsk Podlaski		LO Hajnówka	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
tożsamość polska	L	21	5	2	4	0	0	4	18	7	7
	%	19	11	2	14	0	0	40	38	19	37
przewaga tożsamości polskiej	L	61	29	17	17	0	0	6	26	18	8
	%	54	65	20	58	0	0	60	56	49	42
podwójna tożsamość bez dominacji	L	16	5	21	5	3	0	0	2	5	3
	%	14	11	25	17	5	0	0	4	14	16
przewaga tożsamości białoruskiej lub litewskiej	L	15	6	32	2	22	2	0	1	5	1
	%	13	13	38	7	36	50	0	2	14	5
tożsamość białoruska lub litewska	L	0	0	12	1	36	2	0	0	2	0
	%	0	0	14	4	59	50	0	0	5	0
Ogółem	L	113	45	84	29	61	4	10	47	37	19
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Statystyki	$\chi^2$	1,936		25,28		0,446		0,677		3,599	
	df	3		4		2		3		4	
	p	0,586		0,0004		0,8		0,879		0,463	
	$C_{kor}$	0,14		0,54		0,11		0,14		0,31	

Innym czynnikiem, który – zwłaszcza wśród Białorusinów – powinien wpływać na różnicowanie poczucia tożsamości, jest miejsce zamieszkania. W sytuacji tradycyjnego u Białorusinów przywiązania do ziemi ojców zakładano, że mieszkańcy wsi będą charakteryzować się silniejszym poczuciem tożsamości niż osoby mieszkające w miastach, dokąd w większości przywdęrowali ich rodzice.

Takie przypuszczenie znalazło odzwierciedlenie w wynikach badań. Z wyjątkiem bielskiej części grupy kontrolnej we wszystkich pozostałych grupach stwierdzono silniejszą tożsamość u uczniów zamieszkujących wieś niż u ich kolegów z miasta. Ilustruje to wykres 9. Największe zróżnicowanie występuje w Hajnówce, zarówno w LO z białoruskim językiem nauczania jak i w grupie kontrolnej.

**Wykres 8. Wielkość wskaźnika poczucia tożsamości narodowej (t) dla absolwentów szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania i szkół podstawowych zwykłych**



A – absolwenci zwykłych szkół podstawowych

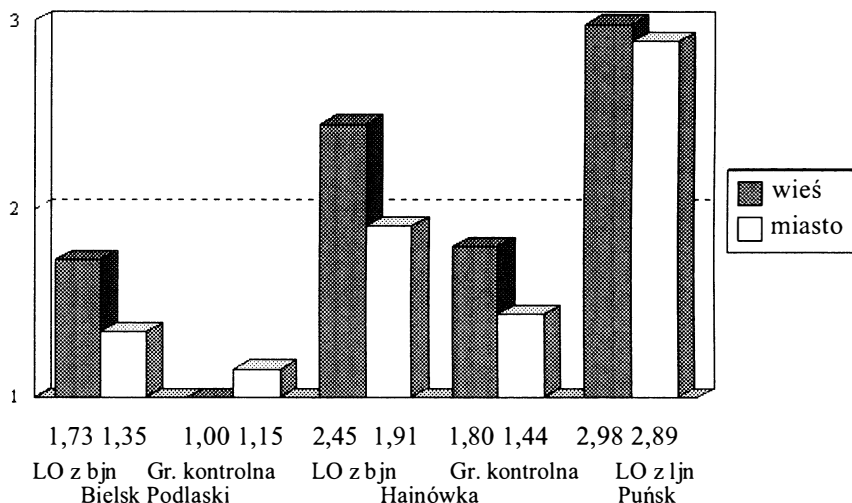
B – absolwenci szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania

Poczucie tożsamości narodowej uczniów wywodzących się ze wsi jest generalnie wyższe niż ich kolegów mieszkających w miastach. Wyjątek stanowi jedynie grupa kontrolna w Bielsku Podlaskim. Największe zróżnicowanie występuje w Hajnówce. W liceum z białoruskim językiem nauczania dla uczniów pochodzących ze wsi  $t$  wynosi 2,45, a z miasta – 1,91. W grupie kontrolnej różnica jest nieco mniejsza, wskaźnik  $t$  wynosi odpowiednio 1,80 i 1,44, ale i tak jest to więcej niż w liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim, gdzie wskaźnik  $t$  dla uczniów wiejskich (1,73) jest także wyższy od cechującego uczniów pochodzących z miasta (1,35). Podobną sytuację zanotowano w Puńsku. Tutaj



także nieznacznie silniejsza tożsamość narodowa występuje u uczniów mieszkających na wsi (2,98) niż w mieście (2,89). Różnice tylko w przypadku liceów z białoruskim językiem nauczania są statystycznie istotne (Bielsk Podlaski –  $\chi^2=17,79$ ,  $df=3$ ,  $p=0,0005$ ; Hajnówka –  $\chi^2=14,271$ ,  $df=4$ ,  $p=0,0065$ ). Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  wynosi dla liceum w Bielsku Podlaskim 0,40, w Hajnówce – 0,42.

**Wykres 9. Poziom tożsamości uczniów mierzony w skali grupy według miejsca ich zamieszkania**

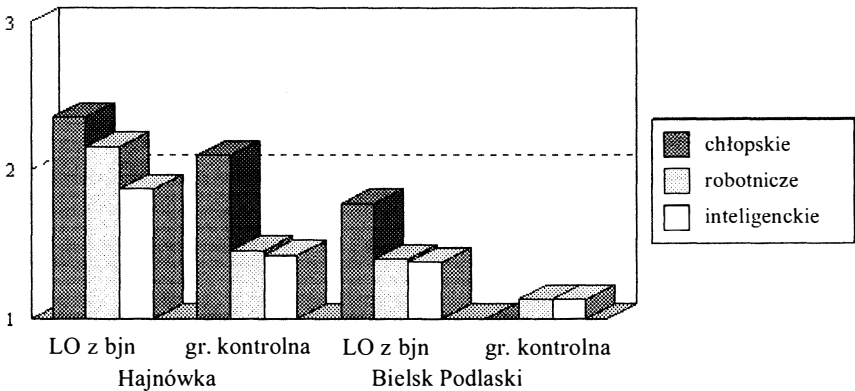


Potwierdzeniem stanu rzeczy zarejestrowanego przy analizie poczucia tożsamości narodowej ze względu na miejsce zamieszkania jest obraz uzyskany przy uwzględnieniu pochodzenia społecznego badanych. W grupie uczniów pochodzenia chłopskiego w liceach z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i Hajnówce zauważamy diametralnie różną sytuację. O ile w Bielsku co drugi uczeń (50%) mieści się w kategorii z niskim poczuciem tożsamości białoruskiej, o tyle w Hajnówce jest dokładnie odwrotnie. Tutaj przeszło połowa uczniów deklarujących się jako Białorusini (55%) dysponuje wysokim poczuciem tożsamości narodowej. Tożsamość białoruska dominuje u nich nad polską albo określają się oni zdecydowanie jako Białorusini. Z kolei w tej kategorii w Bielsku Podlaskim znajduje się co czwarty uczeń (27%). Także prawie jedna czwarta uczniów z rodzin rolniczych, uczęszczających do liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku (23%), uważa się w jednakowym stopniu za Białorusinów co za Polaków. Ta kategoria w Hajnówce jest reprezentowana prawie dokładnie na tym samym poziomie (27%). Jedynie 18% dzieci rolników uczących się w hajnow-

skim liceum z białoruskim językiem nauczania i deklarujących podwójną tożsamość narodową, w swoich deklaracjach wskazuje na dominację tożsamości polskiej nad białoruską. W Puńsku tylko jeden uczeń (3%) deklarował się na równi Polakiem i Litwinem. Pozostali określali się jako Litwini i Polacy, ale raczej Litwini bądź zdecydowanie jako Litwini.

Wśród uczniów pochodzących z rodzin robotniczych różnice między liceami w Bielsku Podlaskim i Hajnówce jeszcze bardziej się pogłębiają. W Bielsku aż 70% ogółu deklarujących się jako Białorusini dzieci robotników posiada słabą tożsamość białoruską, podczas gdy w Hajnówce niespełna trzecia część (29%). Uczniowie o jednakowym poczuciu tożsamości białoruskim i polskim stanowią w obu szkołach zbliżony odsetek – 20% w Bielsku i 25% w Hajnówce. Natomiast grupa z silną tożsamością białoruską jest zdecydowanie liczniejsza w Hajnówce (prawie co drugi uczeń z rodzin robotniczych – 45%) niż w Bielsku (zaledwie co dziesiąty uczeń – 10%).

**Wykres 10. Różnice poczucia tożsamości badanych uczniów z Bielska Podlaskiego i Hajnówki pochodzących z różnych środowisk społeczno-zawodowych**



U młodzieży pochodzącej z rodzin inteligenckich tożsamość białoruska okazuje się być najsłabsza. 75% uczniów z tej grupy, uczęszczających do liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku i określających się jako Białorusini, opowiada się jednak za przewagą tożsamości polskiej. W Hajnówce tacy uczniowie to prawie połowa ogółu (47%). Uczniowie o silnie rozwiniętym poczuciu białoruskiej tożsamości narodowej stanowią w Hajnówce trzecią część (33%) wszystkich uczniów z rodzin inteligenckich, deklarujących się jako Białorusini. W Bielsku Podlaskim stanowią oni tylko 14%. Prawie co dziesiąty uczeń o rodowodzie inteligenckim w Bielsku Podlaskim (11%) i prawie co czwarty w Hajnówce (27%) deklarowali się jako w jednakowym stopniu Białorusini co Polacy.

W liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku, tak wśród uczniów pochodzących z rodzin robotniczych, jak i inteligentkich, zanotowano tylko po jednym uczniu, który napisał o sobie jako w jednakowym stopniu Litwinie co Polaku. Pozostali dysponowali wysokim poczuciem litewskiej tożsamości narodowej.

Porównując grupowy wskaźnik poczucia tożsamości uczniów uczęszczających do LO z białoruskim językiem nauczania oraz uczniów z grupy kontrolnej bez podziału na poszczególne szkoły zauważamy, że dystans między wielkością  $t$  cechującą poszczególne kategorie społeczno-zawodowe różni się w sposób istotny. Najmniejsze różnice występują w przypadku dzieci z rodzin robotniczych i inteligentkich. Wyraźnie odznacza się tu tylko liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. Z wyjątkiem grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim dzieci chłopskie dysponują relatywnie silniejszym poczuciem białoruskiej tożsamości niż dzieci z dwu pozostałych grup społecznych.

**Tabela 12. Grupowy wskaźnik poczucia tożsamości ( $t$ ) uczniów LO z bjn pochodzących z różnych środowisk społecznych**

Pochodzenie	Szkoły			
	z białoruskim językiem nauczania		grupa kontrolna	
	LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
chłopskie	1,77	2,36	1,00	2,10
inteligentkie	1,38	1,87	1,13	1,43
robotnicze	1,40	2,16	1,13	1,46
Statystyki				
$\chi^2$	7,203	7,437	3,93	4,957
df	4	6	4	6
p	0,126	0,282	0,415	0,549
$C_{kor}$	0,28	0,3	0,39	0,39

Niewątpliwie istotny wpływ na kształtowanie się poczucia tożsamości narodowej dzieci mają ich rodzice. Spróbujmy przyjrzeć się jakiego rodzaju związki występują między poczuciem tożsamości badanych uczniów a wybranymi zmiennymi dotyczącymi ich rodziców. Pierwszą analizowaną zmienną jest wykształcenie etniczne rodziców. Jego wyznacznikiem był stopień szkoły z niepolskim językiem nauczania, do której uczęszczali rodzice ucznia. Utworzono trzy kategorie wykształcenia. Kategoria A obejmowała rodziców, którzy w ogóle nie uczęszczali do szkół z niepolskim językiem nauczania. Do kategorii B zaliczono takich rodziców, z których jedno lub obydwoje uczęszczali tylko do szkoły podstawowej, w której nauczano języka etnicznego. Natomiast kategoria C dotyczyła takich przy-

padków, gdzie przynajmniej jeden z rodziców uczęszczał do szkoły średniej z nie-polskim językiem nauczania.

Analizując otrzymane wyniki zauważamy, że poczucie tożsamości uczniów będących dziećmi rodziców zaliczonych pod względem wykształcenia etnicznego do kategorii A różni się w niewielkim stopniu jedynie w Puńsku, gdzie poczucie tożsamości dla całej grupy jest bardzo wysokie. Zauważamy, że u młodzieży białoruskiej z wyjątkiem grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim najniższe poczucie tożsamości występuje właśnie tam, gdzie rodzice nie uczęszczałi do żadnej szkoły z białoruskim językiem nauczania.

Zwraca uwagę fakt, że współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  jest wyraźnie wyższy dla obu szkół stanowiących grupę kontrolną niż dla liceów etnicznych. Na tej podstawie można stwierdzić, że dyferencjacja poczucia tożsamości narodowej uczniów przez poziom formalnego wykształcenia ich rodziców jest bardziej wyraźna w liceach zwykłych niż w etnicznych.

**Tabela 13. Grupy wskaźnik poczucia tożsamości (t) badanych uczniów a poziom wykształcenia etnicznego ich rodziców**

Poziom wykształcenia etnicznego rodziców	Szkoły				
	z niepolskim językiem nauczania			grupa kontrolna	
	LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
A	1,32	1,93	3,00	1,13	1,17
B	1,69	2,24	3,00	1,00	1,77
C	1,59	2,3	2,91	1,55	1,91
Statystyki					
$\chi^2$	6,467	7,431	4,978	6,53	12,1
df	4	6	4	4	6
p	0,167	0,283	0,289	0,163	0,06
C	0,26	0,30	0,33	0,45	0,51

A – rodzice nie uczęszczałi do żadnych szkół z niepolskim językiem nauczania

B – jedno lub obydwój rodzice uczęszczałi tylko do szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania

C – przynajmniej jedno z rodziców uczęszczało do liceum z niepolskim językiem nauczania

Jedynie w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim wskaźnik  $t$  jest najniższy u uczniów, których rodzice ukończyłi tylko szkołę podstawową z białoruskim językiem nauczania. Jest to tym bardziej uderzające, że w liceum z białoruskim

językiem nauczania, istniejącym w tej samej miejscowości, właśnie ta kategoria uczniów dysponuje najsilniejszym poczuciem tożsamości ( $t=1,69$ ).

Badanych uczniów pytano o to, kim według nich czują się ich rodzice. Uzyskaną tą drogą tożsamość narodową rodziców przeanalizowano pod kątem jej jednorodności, aby wyodrębnić dwie grupy osób. Jedna zawierała tych uczniów, którzy deklarowali jednakową tożsamość narodową matki i ojca. Natomiast do grupy drugiej zaliczono tych uczniów, w deklaracjach których tożsamości narodowe matki i ojca różniły się.

**Tabela 14. Poczucie tożsamości uczniów a zgodność poczucia tożsamości ich rodziców**

Kategorie poczucia tożsamości		Szkoły z niepolskim językiem nauczania						grupa kontrolna			
		LO z bjn Bielsk Podlaski		LO z bjn Hajnówka		LO z ljn Puńsk		LO Bielsk Podlaski		LO Hajnówka	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Tożsamość białoruska lub litewska	L	-	-	13	-	36	2	-	-	2	-
	%	-	-	16	-	61	33	-	-	6	-
Przewaga tożsamości białoruskiej lub litewskiej	L	12	9	26	8	21	3	1	-	5	1
	%	13	21	33	29	36	50	4	-	14	14
Podwójna tożsamość bez dominacji	L	17	4	19	7	2	1	1	1	6	2
	%	19	10	24	25	3	17	4	9	17	29
Przewaga tożsamości polskiej	L	61	29	21	13	-	-	22	10	22	4
	%	68	69	27	46	-	-	92	91	63	57
Ogółem	L	90	42	79	28	59	6	24	11	35	7
	%	68	32	74	26	91	9	69	31	83	17
wskaźnik t		1,466	1,52	2,22	1,82	2,97	2,80	1,13	1,09	1,57	1,57

A – brak różnic w poczuciu tożsamości narodowej rodziców

B – istnienie różnic w poczuciu tożsamości narodowej rodziców

W tabeli nie uwzględniono uczniów deklarujących wyłącznie tożsamość polską.

Chociaż w ramach całej badanej grupy uzyskano istotne statystycznie różnice ( $\chi^2=16,1$ ,  $df=3$ ,  $p=0,001$ ), to jednak brak tu jednoznacznej zależności. Pierwsza różnica wynika z porównania badanych Litwinów z Białorusinami. Ani jeden uczeń liceów z białoruskim językiem nauczania nie deklarował się zdecydowanie jako Białorusin jeżeli stwierdzał różnice w poczuciu tożsamości narodowej swych rodziców. Tymczasem wśród sześciu badanych uczniów LO w Puńsku zauważających różnice w poczuciu tożsamości narodowej swoich rodziców dwie deklarują się zdecydowanie jako Litwini. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku uczniów, którzy nie stwierdzają u swoich rodziców rozbieżności w poczuciu tożsamości odsetek deklaracji o zdecydowanie litewskiej tożsamości jest prawie dwukrotnie wyższy (61%).

Najsilniejszy związek między zgodnością tożsamości rodziców a poczuciem tożsamości narodowej ucznia stwierdzono w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. Prawie połowa badanych uczniów tej szkoły (46%), którzy zauważają różnice w tożsamości rodziców, deklaruje się jako bardziej Polacy niż Białorusini. Uczniowie o takiej tożsamości zdecydowanie dominują wśród uczniów dostrzegających rozbieżności w tożsamości narodowej swych rodziców. Jest to zjawisko typowe zarówno dla liceów z białoruskim językiem nauczania, jak i grupy kontrolnej.

Natomiast co trzeci badany uczeń liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce (33%) pochodzący z rodziny, w której brak różnic w tożsamości narodowej rodziców deklaruje się jako bardziej Białorusin niż Polak. W analogicznej sytuacji w Bielsku Podlaskim deklaracje taką stwierdzono tylko u co ósmego ucznia (13%). W liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce różnica wielkości  $t$  między uczniami, którzy dostrzegają rozbieżności w tożsamości rodziców i uczniami ich nie dostrzegającymi jest znacząca i wynosi 0,41 ( $\chi^2=7,3$ ,  $df=3$ ,  $p=0,063$ ,  $C_{kor}=0,32$ ).

### **5.3 Postawy wobec zróżnicowania etnicznego**

Wskaźnikami postaw badanej młodzieży wobec zróżnicowania etnicznego były: deklarowany przez nich poziom sympatii–antypatii wobec przedstawicieli różnych nacji zamieszkujących Polskę i państwa z nią sąsiadujące, następnie emocjonalny znak stereotypów etnicznych istniejących w świadomości badanych uczniów oraz wielkość dystansu etnicznego.

### 5.3.1. Sympatia–antypatia wobec przedstawicieli innych narodów

Rozmiar sympatii bądź antypatii uzyskano w wyniku zastosowania własnego narzędzia, którego pomysł opiera się na technikach stosowanych w badaniu małych grup. Jego opis znajdziemy w części metodologicznej.

Jak widzimy w tabeli 15 zamieszczonej poniżej, badana zbiorowość jest pod tym względem mało zróżnicowana. Istotnie statystycznie różnice znajdujemy jedynie między uczniami liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce i ich rówieśnikami uczęszczającymi do liceum zwykłego ( $\chi^2=12,06$ ,  $df=4$ ,  $p=0,017$ ). Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  wynosi 0,32. Tylko w liceum mniejszości białoruskiej w Hajnówce młodzież darząca sympatią przedstawicieli innych narodów (53%) przeważa nad uczniami, u których dominują uczucia niechęci (40%). Badana społeczność uczniowska tej szkoły stanowi także najbardziej spolaryzowaną grupę, gdyż stwierdzono tu najniższy odsetek uczniów (7%), u których nie dominowały ani uczucia sympatii, ani antypatii.

**Tabela 15. Sympatia–antypatia badanych uczniów wobec przedstawicieli innych narodów**

Poziom sympatii lub antypatii		Szkoły				
		z niepolskim językiem nauczania			grupa kontrolna	
		LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
zdecydowana antypatia	L	14	4	1	3	1
	%	9	4	2	5	2
umiarkowana antypatia	L	71	42	33	23	25
	%	45	36	50	40	45
równowaga	L	31	8	7	13	12
	%	20	7	11	23	21
umiarkowana sympatia	L	40	55	22	15	15
	%	25	49	34	27	27
zdecydowana sympatia	L	2	4	2	3	3
	%	1	4	3	5	5

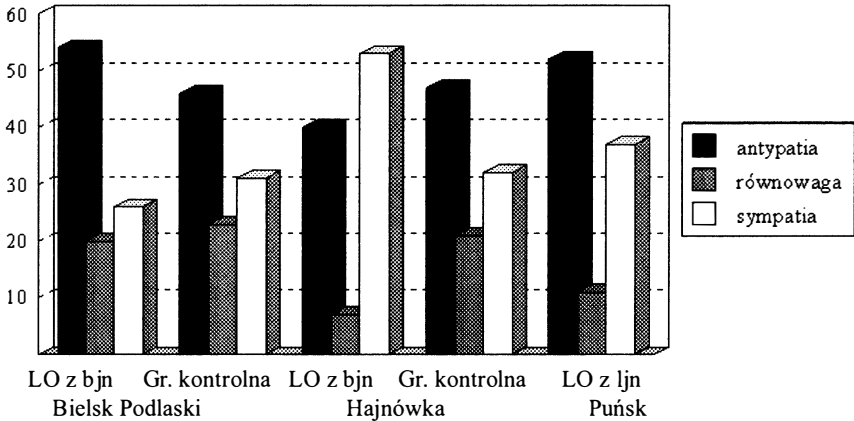
W innych szkołach Bielska Podlaskiego i Hajnówki u około 1/5 uczniów (20-23%) nie stwierdzono ani dominacji sympatii, ani niechęci. Natomiast w LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce uczniowie tacy stanowią zaledwie 7%.

Najczęściej negatywne nastawienia do przedstawicieli innych narodowości stwierdzono u młodzieży liceum w Puńsku. Połowa badanych tej szkoły (50%)

odnosi się z umiarkowaną antypatią do przedstawicieli innych narodów. Co dziesiąty uczeń (11%) nie darzy ich ani sympatią, ani antypatią, pozostali zaś (37%) w większym lub mniejszym stopniu – sympatią.

Z kolei sytuacja w obu częściach grupy kontrolnej jest bardzo podobna, co potwierdza wykres 11.

**Wykres 11. Sympatia–antypatia badanych uczniów wobec przedstawicieli innych narodów**



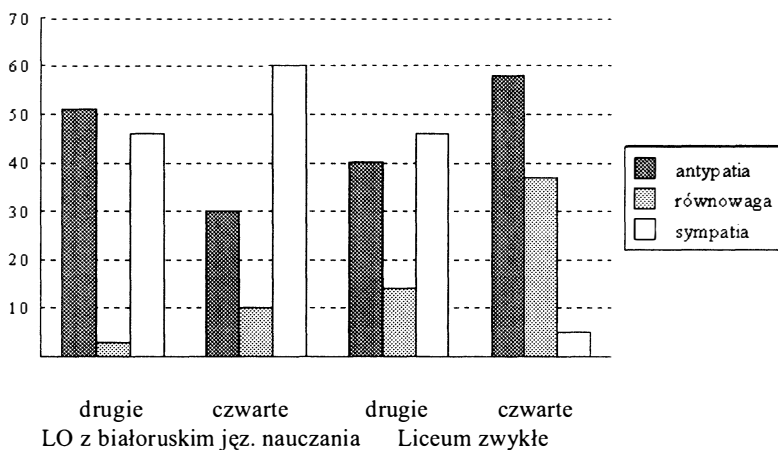
Reasumując, należy podkreślić przewagę uczuć negatywnych nad pozytywnymi (z wyjątkiem liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce). Tylko w Hajnówce stwierdzono statystycznie istotną różnicę między uczniami liceów etnicznych i liceów zwykłych ( $\chi^2=12,06$ ,  $df=4$ ,  $p=0,017$ ,  $C_{kor}=0,32$ ). Porównując ze sobą uczniów klas czwartych i drugich zauważono, że w obu liceach w Bielsku Podlaskim relacje są identyczne.

Odsetek młodzieży darzącej inne narody sympatią w zasadzie jest tu taki sam u młodszych i starszych uczniów. Natomiast liczba osób z antypatią w obu szkołach w klasach czwartych zauważalnie maleje na rzecz grupy, w której wobec przedstawicieli innych narodów nie odczuwa się tak sympatii jak i antypatii.

Inaczej jest w Hajnówce. Tutaj w liceum etnicznym w klasach czwartych przybywa osób pragnących wchodzić w interakcje z przedstawicielami innych narodów, ubywa natomiast takich uczniów, którzy deklarują niechęć (wykres 12). W grupie kontrolnej jest dokładnie odwrotnie, przy czym uderza różnica w kategorii „sympatia”. Sympatia wobec innych narodów przeważa w klasach drugich u prawie co drugiego ucznia (46%), a w klasach czwartych już tylko u co dwudziestego (5%). Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  wynosi tu 0,53, co świadczy o wysokiej sile związku.



**Wykres 12. Sympatia–antypatia wobec przedstawicieli innych narodów badanych uczniów uczęszczających do liceów w Hajnówce**



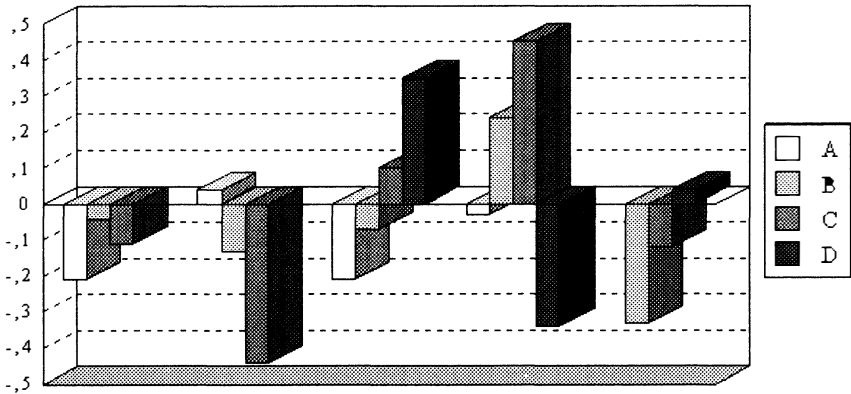
Ciekawe wyniki uzyskano badając wielkość sympatii–antypatii w zależności od poczucia tożsamości narodowej. W LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce oraz w liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku, w kolejnych kategoriach z coraz silniejszym poczuciem tożsamości narodowej wyniki na skali sympatii są również korzystniejsze. W Hajnówce w grupie z przewagą tożsamości polskiej średnia wskaźnika sympatii wynosi  $-0,21$ , w grupie o tożsamości zrównoważonej wskaźnik jest bliski zeru ( $-0,07$ ), a tam, gdzie przeważa tożsamość białoruska, jest już dodatni ( $0,1$ ). Osoby o tożsamości zdecydowanie białoruskiej cechuje najsilniejsza sympatia wobec przedstawicieli innych narodów ( $0,33$ ).

Chociaż w liceum z litewskim językiem nauczania tendencja jest taka sama, to jednak wartości wskaźnika sympatii dla poszczególnych kategorii poczucia tożsamości są zdecydowanie niższe. Silna niechęć wobec innych narodowości cechuje tych uczniów z Puńska, którzy deklarują się jako w tym samym stopniu Litwini co Polacy ( $-0,33$ ). W kategorii z przewagą tożsamości litewskiej nad polską uczucia niechęci są nieco słabsze ( $-0,12$ ), ale wskaźnik sympatii przybiera wartość dodatnią ( $0,04$ ) dopiero w grupie o zdecydowanej tożsamości litewskiej (wykres 13).

Zależność o charakterze liniowym, ale o odmiennym znaku, stwierdzono w białoruskiej części grupy kontrolnej. Tutaj sympatia przeważa tylko w grupie osób z dominacją tożsamości polskiej nad białoruską ( $0,04$ ). Z kolei osoby o dominacji tożsamości białoruskiej cechuje zdecydowana antypatia ( $-0,44$ ). W grupie kontrolnej w Hajnówce bardzo silna niechęć wobec innych narodów cechuje uczniów o zdecydowanej białoruskiej tożsamości ( $-0,34$ ). Zaś w kategoriach oznaczonych na

wykresie A, B i C obserwujemy coraz wyższe wskaźniki sympatii (odpowiednio: -0,03, 0,24 i 0,45).

**Wykres 13. Sympatie–antypatie wobec innych narodowości a poczucie tożsamości narodowej**



LO z bjn Gr. kontrolna LO z bjn Gr. kontrolna LO z ljn  
 Bielsk Podlaski Hajnówka Puńsk  
 A – tożsamość białoruska/litewska słabsza od tożsamości polskiej  
 B – tożsamość białoruska/litewska i tożsamość polska równie silne  
 C – tożsamość białoruska/litewska silniejsza od tożsamości polskiej  
 D – zdecydowana tożsamość białoruska/litewska

Interesujący zdaje się być fakt, że sympatia bądź antypatia do przedstawicieli innych narodów jest różnicowana także tym, czy zaliczani są oni do większości, czy mniejszości. Osoby, które wyrażają ochotę wchodzenia w interakcje raczej z reprezentantami mniejszości niż większości są liczniejsze jedynie w obu badanych grupach uczniów uczęszczających do liceów w Hajnówce. W liceum z białoruskim językiem nauczania stanowią oni 38%, a w grupie kontrolnej – 39%. Sympatia do przedstawicieli większości dominuje odpowiednio u 29% i 23% badanej młodzieży liceów hajnowskich. W Bielsku Podlaskim uczniowie częściej większą sympatią obdarzają przedstawicieli większości niż mniejszości. Ale zjawisko to silniej zaznacza się w grupie kontrolnej, gdzie deklaracje sympatii w stosunku do przedstawicieli większości spotykano trzykrotnie częściej. Najbardziej niechętny stosunek do mniejszości wykazują uczniowie LO w Puńsku. Zaledwie u 9% uczniów odnotowano przychylność na rzecz mniejszości przy zachowaniu niechęci do większości. U czwartej części (25%) stwierdzono sympatię zarówno w stosunku do mniejszości jak i większości. Natomiast dwie trzecie uczniów (66%) wykazuje skłonność do faworyzowania osób stanowiących większość.

**Wykres 14. Sympatia–antypatia do wybranych narodów jako większości i mniejszości u uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania**

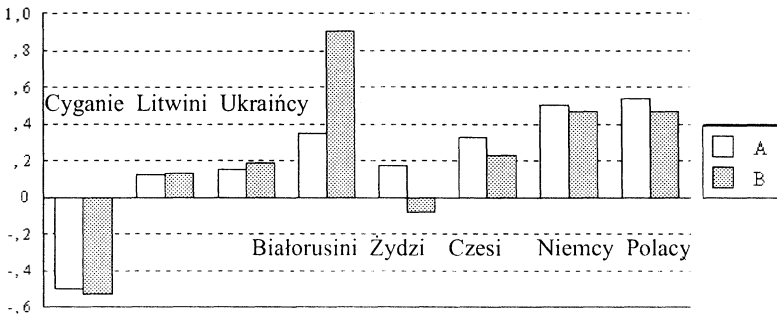


A – większość

B – mniejszość

W przypadku Bielska Podlaskiego i Hajnówki widzimy zbliżone relacje w ramach poszczególnych miast, natomiast zachodzą istotne różnice między bielską i hajnowską częścią grupy kontrolnej oraz między uczniami liceów z białoruskim językiem nauczania istniejących w obu miastach. Rodzi to przypuszczenie, że to nie szkoła wpływa na kształtowanie postaw wobec przedstawicieli mniejszości lub większości. Decydują inne czynniki, wśród których ważną rolę odgrywa miejsce zamieszkania ucznia. Nie jest wykluczone, że najistotniejsze znaczenie mają tu lokalne relacje między mniejszością białoruską a polską większością. Godny podkreślenia jest niski poziom akceptacji innych mniejszości przez uczniów liceum w Puńsku.

**Wykres 15. Sympatia–antypatia do wybranych narodów jako większości i mniejszości u uczniów w grupie kontrolnej**

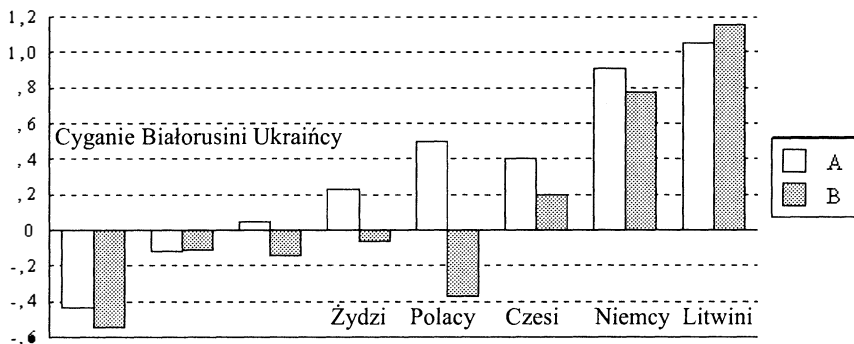


A – większość

B – mniejszość

W deklaracjach odnoszących się do poszczególnych narodowości (wykresy 14, 15 i 16) zaskakuje fakt, że tak Litwini Białorusinów, jak Białorusini Litwinów lokują w dolnych strefach skali sympatii. Większą niechęcią obie grupy młodzieży darzą jedynie Cyganów. Warto jednak zwrócić uwagę, że uczniowie liceów z białoruskim językiem nauczania chcieliby znacznie rzadziej wchodzić w interakcje z Litwinami niż ich koledzy uczęszczający do liceów zwykłych.

**Wykres 16. Sympatia–antypatia do wybranych narodów jako większości i mniejszości u uczniów liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku**



A – większość

B – mniejszość

U uczniów z Puńska znacznie częściej występują zdecydowanie ambiwalentne postawy w zależności od tego, czy przedmiotem badania jest osoba innej narodowości, będąca przedstawicielem większości czy mniejszości. Najsilniej zaznacza się to w stosunku do Polaków. U uczniów z Hajnówki i Bielska Podlaskiego dotyczy to jedynie Żydów. Warto zauważyć, że Białorusini jako naród nie osiągają u uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania najwyższych wskaźników. Zaskakuje fakt, że w przypadku interakcji z przedstawicielami większości uczniowie liceów etnicznych z Bielska Podlaskiego i Hajnówki częściej wybieraliby Żyda z Izraela niż Białorusina z Republiki Białoruskiej. Wyniki badania potwierdziły dużą atrakcyjność Niemców jako narodu u Litwinów, ale także u Białorusinów, gdzie nieznacznie ustępują oni tylko Polakom.

### 5.3.2. Stereotypy etniczne

Kolejnym analizowanym przejawem postaw o charakterze etnicznym są stereotypy etniczne. W badaniach uwzględniano jedynie emocjonalny ich znak. Każdą z badanych osób zakwalifikowano do jednej z czterech grup. W pierwszej zna-

zły się te osoby, u których nie odnotowano stereotypowego postrzegania przedstawicieli innych narodów, w drugiej – osoby z przewagą obrazów pozytywnych. Do kategorii trzeciej zaliczono takie osoby, u których występują zarówno stereotypy o charakterze negatywnym, jak i pozytywnym, ale znoszą się one wzajemnie. Wówczas jedno i drugie są jednakowo liczne. Czwartą kategorię stanowiły osoby z przewagą stereotypów negatywnych.

Najmniej młodzieży postrzegającej przedstawicieli innych narodowości w sposób stereotypowy stwierdzono w Hajnówce. Osoby takie stanowiły tu 54% grupy kontrolnej i 39% wśród badanych uczniów LO z białoruskim językiem nauczania. Prawie u co czwartego ucznia liceum etnicznego w Hajnówce (23%) nad pozytywnymi dominują stereotypy negatywne, podczas gdy w grupie kontrolnej zdarza się to tylko u co dziesiątego ucznia (11%). Wśród młodzieży liceum etnicznego również częściej niż w grupie kontrolnej – przy postrzeganiu innych narodów – przeważają obrazy pozytywne.

W Bielsku Podlaskim różnice nie są tak znaczące. Prawie jednakowe części tak grupy kontrolnej, jak i badanych uczniów z LO z białoruskim językiem nauczania charakteryzuje brak stereotypowego postrzegania innych narodów. Przewaga obrazów pozytywnych częściej występuje w grupie kontrolnej (25%) niż w zasadniczej (15%), czyli odwrotnie niż w Hajnówce. Natomiast stereotypy negatywne także tutaj są częstsze wśród uczniów uczęszczających do liceum etnicznego. Jednak różnica jest niewielka.

**Tabela 16. Statystyka  $\chi^2$  dotycząca różnic w rozkładach stereotypów etnicznych funkcjonujących w obrębie poszczególnych podgrup badanej zbiorowości**

	Licea z bjn vs gr. kontrolna	Bielsk Podlaski vs Hajnówka	Bielsk Podlaski LO z bjn vs gr. kontrolna	Hajnówka LO z bjn vs gr. kontrolna	Białorusini vs Litwini
df	3	3	3	3	3
$\chi^2$	5,64	12,51	2,98	7,742	15,76
p	0,13	0,006	0,39	0,05	0,001

W obu badanych grupach z Bielska Podlaskiego warto zwrócić uwagę na zdecydowanie wyższe niż w Hajnówce i Puńsku odsetki osób z przewagą skojarzeń negatywnych. W liceum puńskim najlicniejszą grupę wśród badanych stanowiły osoby nie przejawiające stereotypowego postrzegania innych narodów (42%). Osoby z przewagą stereotypów pozytywnych były tylko nieznacznie mniej liczne (37%). Obrazy negatywne dominują tu u co dziesiątego badanego ucznia (11%), co stanowi najlepszy wskaźnik w zestawieniu z pozostałymi szkołami.

Podsumowując należy podkreślić, że różnice w stereotypowym postrzeganiu innych narodów występują przede wszystkim między środowiskami. Jak widzimy w tabeli 16, najsilniejsze zróżnicowanie występuje między uczniami z liceum ogólnokształcącego w Bielsku Podlaskim oraz ich kolegami z Hajnówki. Natomiast różnice między uczniami liceów z białoruskim językiem nauczania a młodzieżą z grupy kontrolnej nie są istotne statystycznie. Istotna na poziomie 0,05 jest jedynie różnica między osobami liceum etnicznego a uczniami z grupy kontrolnej w Hajnówce.

### 5.3.3. Dystans etniczny

Obok stereotypów zbadano inny ważny wymiar postaw o charakterze etycznym, mianowicie dystans etniczny. Wielkość dystansu mierzono stosując zaadaptowaną do potrzeb niniejszych badań skalę Bogardusa do badania dystansu społecznego. Uzyskane wyniki ujęto w tabeli 17 zamieszczonej poniżej.

**Tabela 17. Dystans etniczny u badanych uczniów**

Dystans etniczny		Licea z białoruskim językiem nauczania		Grupa kontrolna		LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku
		Bielsk Podlaski	Hajnówka	Bielsk Podlaski	Hajnówka	
mały	L	50	32	28	13	17
	%	32	29	49	23	26
średni	L	75	56	20	29	31
	%	48	51	35	52	48
duży	L	32	22	9	14	17
	%	20	20	16	25	26
Ogółem	L	157	110	57	56	65

Różnice występujące między poszczególnymi grupami badanych w większości nie są statystycznie istotne. Najkorzystniejsza sytuacja panowała w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim, gdzie co drugiego badanego ucznia (49%) cechuje niewielki dystans etniczny, zaś tylko co szóstego (16%) – duży. W liceach z białoruskim językiem nauczania mały dystans stwierdzono u co trzeciego ucznia (32%) w Bielsku Podlaskim i nieco rzadziej (29%) w Hajnówce. Z kolei duży dystans występuje w obu szkołach u co piątego badanego (20%).

Najmniej korzystną sytuację stwierdzono w liceum z litewskim językiem nauczania i w grupie kontrolnej w Hajnówce, gdzie co czwartego ucznia charakteryzuje duży dystans wobec innych narodowości. W Puńsku jednakowy odsetek

uczniów cechuje duży i mały dystans. Natomiast w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce nieznacznie przeważają uczniowie, u których stwierdzono duży dystans etniczny. Tylko w Hajnówce różnice dystansu etycznego, występujące u uczniów liceum zwykłego i z białoruskim językiem nauczania, są istotne statystycznie ( $\chi^2=6,048$ ,  $df=2$ ,  $p=0,05$ ). Większy dystans dotyczy tu uczniów liceum mniejszościowego.

### 5.3.4. Zagregowany wskaźnik postaw etnicznych

Wszystkie trzy czynniki: sympatię–antypatię wobec przedstawicieli innych narodów, stereotypy etniczne oraz dystans etniczny połączono, aby otrzymać zagregowany wskaźnik postaw wobec innych grup etnicznych. W efekcie każdego z badanych można było zaliczyć do jednej z pięciu grup, co prezentuje tabela 18. Zdecydowanie antyetyczne postawy najczęściej występują wśród badanych uczniów LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim (6%). Zdarzają się one także w grupie kontrolnej w Bielsku – 2% i w LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce, także 2%. Natomiast wyniki badań uczniów z hajnowskiej części grupy kontrolnej i liceum w Puńsku nie dają podstaw do zaliczenia któregokolwiek z badanych do osób o zdecydowanie antyetycznych postawach.

**Tabela 18. Postawy etniczne badanych uczniów**

Postawy		Licea z białoruskim językiem nauczania		Grupa kontrolna		LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku	Razem
		Bielsk Podlaski	Hajnówka	Bielsk Podlaski	Hajnówka		
Zdecydowanie antyetyczne	L	10	2	1	-	-	13
	%	6	2	2	-	-	3
Antyetyczne	L	48	23	26	8	12	117
	%	30	20	46	14	18	26
Ambiwalentne	L	67	58	19	23	28	195
	%	42	51	33	41	43	43
Proetyczne	L	30	28	11	21	22	112
	%	19	25	19	38	34	25
Zdecydowanie proetyczne	L	3	2	-	4	3	7
	%	2	2	-	7	5	2
Ogółem	L	158	113	57	56	65	449

Podobny układ kształtuje się także w następnej kategorii obejmującej osoby o postawach mniej radykalnych, ale jednak nie sprzyjających przedstawicielom innych narodów. Syndrom taki nazwano postawami antyetycznymi. Cechował on najczęściej uczniów z Bielska Podlaskiego. W grupie kontrolnej w tym mieście postawy prawie co drugiego ucznia (46%) zaliczono do kategorii postaw antyetycznych, zaś w liceum etnicznym – postawy prawie co trzeciego ucznia (30%).

Odmienne kształtuje się sytuacja w Hajnówce. Tutaj umiarkowanie niechętne postawy częściej spotyka się wśród uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania (20%) niż wśród uczniów z grupy kontrolnej (14%). Jednak w obu badanych podgrupach w Hajnówce wskaźniki procentowe są znacznie niższe niż w Bielsku Podlaskim.

Najmniejsze różnice stwierdzamy w kategorii obejmującej osoby o postawach etnicznych ambiwalentnych. We wszystkich podgrupach badanych – z wyjątkiem grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim – jest to kategoria dominująca.

Okazało się, że uczniowie o postawach sprzyjających innym narodom najsilniej reprezentowani są w grupie kontrolnej w Hajnówce, gdzie stanowią 45% badanych, oraz w liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku (39%). Porównanie grupy kontrolnej z uczniami szkół etnicznych również w tej kategorii potwierdza wyniki zaprezentowane wcześniej. Miejsce zamieszkania różnicuje te dane bardziej niż uczęszczanie do szkoły określonego typu. Wyraźniej korzystniejszy obraz zarysował się w przypadku Hajnówki niż Bielska Podlaskiego. Może to wskazywać na decydującą rolę czynników środowiskowych w wyznaczaniu postaw uczniów wobec innych narodowości.

W kategorii o nastawieniach zdecydowanie proetnicznych stosunkowo najliczniejsi byli uczniowie z grupy kontrolnej w Hajnówce (7%) i z LO w Puńsku (5%). W grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim nie spotkano takich uczniów, natomiast w obu liceach z białoruskim językiem nauczania stanowią oni po 2% badanych.

W celu dokonania porównań międzygrupowych utworzono grupowy wskaźnik postaw etnicznych *s*. Liczony on był według wzoru:

$$s = \frac{a + 2b + 3c}{N}$$

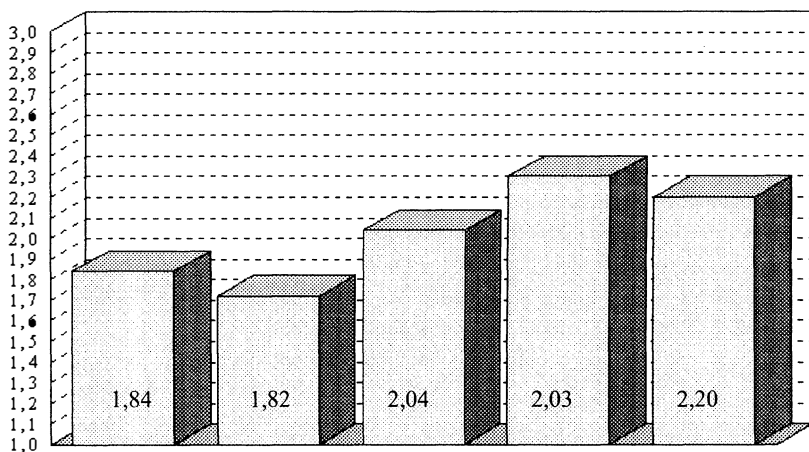
gdzie: *a* – liczba osób o postawach antyetycznych  
*b* – liczba osób o postawach ambiwalentnych  
*c* – liczba osób o postawach proetnicznych  
*N* – liczebność grupy  
 $a + b + c = N$



Wskaźnik  $s$  może przybierać wartości od 1 do 3. Wartość 1 oznacza grupę, w której wszystkie osoby charakteryzują postawy antyetyczne, zaś wartość 3 odpowiada grupie, w której wszystkie osoby cechują nastawienia proetniczne.

Grupowy wskaźnik postaw przybiera skrajne wartości w obu częściach grupy kontrolnej. Najwyższą wartość stwierdzono w grupie kontrolnej w Hajnówce (2,30). Najniższą zanotowano w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim (1,72). Wyniki uzyskane w liceach etnicznych lokują się między nimi. Najkorzystniej wypadło tu LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku (2,20), następnie liceum w Hajnówce (2,04), słabo liceum w Bielsku Podlaskim (1,84). Różnice w wielkości grupowego wskaźnika postaw etnicznych  $s$  prezentuje wykres 17.

**Wykres 17. Wielkość wskaźnika postaw etnicznych ( $s$ ) dla poszczególnych badanych szkół**



Liceum z bjn gr. kontrolna Bielsk Podlaski      Liceum z bjn gr. kontrolna Hajnówka      Liceum z ljn Puńsk

Z wykresu 17 i danych zawartych w tabeli 19 wyraźnie wynika, że uczęszczanie do liceum etnicznego nie wpływa jednoznacznie na postawy o charakterze etnicznym. Badana młodzież z Bielska Podlaskiego cechuje się najsłabszym z badanych trzech środowisk wskaźnikiem postaw etnicznych. Jednak wskaźnik dla uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania jest wyższy niż dla grupy kontrolnej. Inaczej jest w Hajnówce. Tutaj przy ogólnie wysokim wskaźniku postaw etnicznych zdecydowanie lepiej wypadają uczniowie, którzy uczęszczają do liceum zwykłego.

**Tabela 19. Statystyki opisujące różnice w rozkładach postaw etnicznych między poszczególnymi podgrupami badanej zbiorowości**

	Licea z bjn vs gr. kontrolna	Bielsk Podlaski vs Hajnówka	Bielsk Podlaski LO z bjn vs gr. kontrolna	Hajnówka LO z bjn vs gr. kontrolna	Licea z bjn vs Liceum z ljn
df	4	4	4	4	2
$\chi^2$	7,813	20,48	6,484	7,699	41,3977
p	0,099	0,0004	0,166	0,103	0,000001
$C_{kor}$	0,18	0,28	0,21	0,26	0,21

Z trzech badanych szkół etnicznych najlepsze wyniki (najbardziej proetniczne postawy) charakteryzują uczniów liceum w Puńsku.

Aby zbadać ich zmienność postaw w trakcie nauki w liceum porównano wyniki uzyskane przez uczniów II i IV klas. Zestawienie wyników zamieszczono w tabeli 20. W każdej z badanych szkół występuje niższy wskaźnik postaw etnicznych w klasach czwartych niż w klasach drugich. Najmniejsza różnica między uczniami młodszymi i starszymi występuje w liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku. Największa – w grupie kontrolnej w Hajnówce. Chociaż różnice rozpiętości wskaźnika s między szkołami etnicznymi i zwykłymi w Bielsku Podlaskim i Hajnówce są w obu przypadkach większe w szkołach zwykłych, to zdecydowanie silniejsze zróżnicowanie występuje w Bielsku Podlaskim.

**Tabela 20. Grupowy wskaźnik postaw etnicznych (s) według klas, do których uczęszczali badani uczniowie**

Szkoly	Klasy drugie	Klasy czwarte	Rozpiętość między II a IV klasą	Statystyki			
				$\chi^2$	df	p	$C_{kor}$
LO z bjn Bielsk Podlaski	1,91	1,76	-0,15	8,911	4	0,063	0,29
LO z bjn Hajnówka	2,19	1,89	-0,30	7,806	4	0,099	0,32
Grupa kontrolna Bielsk Podlaski	1,87	1,54	-0,33	3,954	3	0,267	0,32
Grupa kontrolna Hajnówka	2,43	2,05	-0,38	4,871	3	0,182	0,36
LO z ljn Puńsk	2,24	2,14	-0,10	0,393	3	0,942	0,10

Analizując uzyskane wyniki można wysnuć przypuszczenie, że nauka w szkołach, w których przeprowadzono badania, nie wpływa na wzmocnienie pożądanych postaw etnicznych, albowiem wielkość grupowego wskaźnika zachowań et-

nicznych  $s$ , użytego do mierzenia dynamiki zmian tychże postaw, ulega w przypadku tych szkół znaczącemu zmniejszeniu w klasach czwartych w porównaniu z klasami drugimi. Trzeba jednak zastrzec, że mierzono tzw. dynamikę pozorną zmian w tej dziedzinie, gdyż w istocie w klasach drugich i czwartych badano różne grupy uczniów. Pamiętając o tym można zauważyć, iż jedynie w liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku przy spadku wielkości wskaźnika spadek ten jest najniższy, przy stosunkowo wysokiej wartości  $s$ . Można więc przypuszczać, że w okresie adolescencji u badanej młodzieży z grup mniejszościowych następuje wyraźna zmiana w kierunku niechęci do innych grup etnicznych. Proces ten jest jedynie z większym lub mniejszym skutkiem łagodzony przez szkołę.

Aby ocenić jednolitość oddziaływań w obrębie szkoły, porównano wielkości wskaźnika  $s$  w poszczególnych klasach drugich i czwartych. Okazało się, że w liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim początkowo niewielka rozpiętość (0,15) wyraźnie rośnie w klasach czwartych (0,29). Może to nasuwać przypuszczenie o niejednakowych oddziaływaniach wychowawczych prowadzonych w obrębie poszczególnych klas. Natomiast dysproporcje między klasami w toku nauki w szkole w liceach etnicznych w Hajnówce i w Puńsku zdecydowanie się zmniejszają: w Hajnówce z 0,40 do 0,08, w Puńsku z 0,42 do 0,02.

Analizie poddano zależność postaw etnicznych od poczucia tożsamości narodowej. Uzyskane wyniki są zamieszczone w tabeli 21. Chociaż nie stwierdzono liniowej zależności, to jednak wartości współczynnika kontyngencji  $C_{kor}$  wskazują na wyraźny związek między tożsamością i postawami. Z wyjątkiem grupy kontrolnej w Hajnówce najmniej przychylnie postawy wobec innych narodów cechowały osoby o podwójnej zrównoważonej tożsamości.

**Tabela 21. Wielkość grupowego wskaźnika postaw ( $s$ ) dla poszczególnych kategorii poczucia tożsamości**

Szkoły	Kategorie poczucia tożsamości				Statystyki			
	A	B	C	D	$\chi^2$	df	p	C
LO z bjn–Bielsk Podlaski	1,83	1,71	1,81	-	3,6	8	0,89	0,19
LO z bjn–Hajnówka	2,09	1,88	2,12	1,92	20,09	12	0,07	0,50
Grupa kontrolna – Bielsk Podlaski	1,69	1,50	2,00	-	22	6	0,001	0,74
Grupa kontrolna – Hajnówka	2,19	2,63	2,50	2,50	5,09	9	0,83	0,38
LO z ljn–Puńsk	-	2,00	2,38	2,11	5,2	6	0,52	0,32

- A – tożsamość białoruska/litewska słabsza od polskiej
- B – tożsamość białoruska/litewska i polska jednakowo silne
- C – tożsamość białoruska/litewska silniejsza od polskiej
- D – zdecydowana tożsamość białoruska/litewska

Zdecydowanie białoruska bądź litewska tożsamość nie sprzyja proetnicznym relacjom. Przykładem na to jest sytuacja w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce, gdzie wśród 13 osób o zdecydowanie białoruskiej tożsamości ani jedna nie kwalifikuje się do kategorii postaw proetnicznych.

**Tabela 22. Grupowy wskaźnik postaw (s) dla osób wywodzących się z różnych środowisk społecznych**

Badani uczniowie	Pochodzenie		
	Chłopskie	Inteligentkie	Robotnicze
LO z bjn – Bielsk Podlaski	1,73	1,78	2,04
LO z bjn – Hajnówka	1,86	1,88	2,2
Grupa kontrolna – Bielsk Podlaski	1,75	1,79	1,65
Grupa kontrolna – Hajnówka	2,00	2,31	2,36
LO z ljn – Puńsk	2,35	1,77	2,58

Relacje wobec innych narodowości w istotny sposób związane są z pochodzeniem społecznym badanych. Zdecydowanie najkorzystniejsze postawy charakteryzują młodzież z rodzin robotniczych. W grupie białoruskiej, z wyjątkiem uczniów uczęszczających do liceum zwykłego w Hajnówce, wielkość wskaźnika s dla osób wywodzących się z rodzin chłopskich i inteligentkich jest zbliżona.

Zaskakujące wyniki uzyskano w grupie litewskiej. Postawy uczniów z rodzin inteligentkich są zdecydowanie najmniej przychylnie innym narodowościom. Wielkość grupowego wskaźnika postaw etnicznych jest tu najniższa ( $s=1,77$ ). Z kolei w przypadku młodzieży z rodzin robotniczych wskaźnik jest bezwzględnie najwyższy ( $s=2,58$ ). Różnice są więc bardzo wyraźne ( $\chi^2=19,02$  przy  $df=6$ ,  $p=0,004$ ).

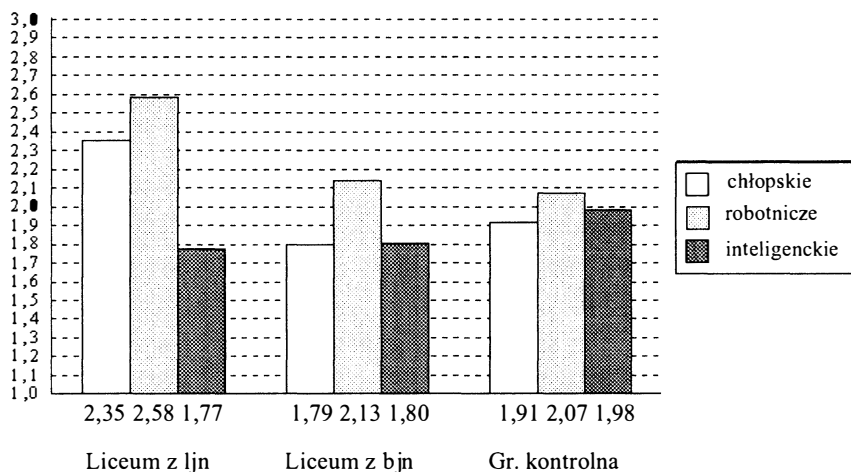
Wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}=0,57$  wskazuje na wysoką siłę związku pochodzenia społecznego z postawami etnicznymi wśród uczniów liceum w Puńsku.

Skrajnie negatywne postawy wobec innych narodowości najczęstsze są w liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim. Występują one jednak tylko u uczniów pochodzących z rodzin chłopskich (8%) i inteligentkich (9%). W szkole tej u 4% uczniów z rodzin inteligentkich także stwierdzono postawy zdecydowanie proetniczne. Natomiast nie napotkano takich postaw u żadnego ucznia z rodzin chłopskich i robotniczych.

Osoby nastawione zdecydowanie proetnicznie najczęściej spotykano wśród uczniów liceum zwykłego w Hajnówce, pochodzących z rodzin inteligentkich. Wśród nich stanowiły one aż 19%. Warto przypomnieć, że właśnie w hajnowskiej

części grupy kontrolnej, podobnie jak w liceum puńskim, nie stwierdzono ani jednej osoby o zdecydowanie antyetycznych postawach.

**Wykres 18. Wielkość wskaźnika postaw etnicznych (s) u uczniów pochodzących z różnych środowisk społecznych**



Wstępnie założono, że istotnym czynnikiem w kształtowaniu postaw etnicznych uczniów w środowisku rodzinnym będzie to, czy rodzice przed zawarciem związku małżeńskiego wyznawali tę samą, czy różne religie. Dotyczy to przede wszystkim uczniów pochodzenia białoruskiego, gdzie religia jest jedną z głównych cech konstytuujących tożsamość narodową.

Przypuszczenie, że korzystniejsze postawy będą charakteryzowały dzieci z małżeństw, w których obydwójce z małżonków są wyznawcami tej samej religii potwierdziło się jedynie częściowo. Jeszcze raz okazało się, że wyraźne różnice występują nie tyle między uczniami szkół etnicznych i zwykłych, ile między uczęszczającymi do liceów w Bielsku Podlaskim i w Hajnówce.

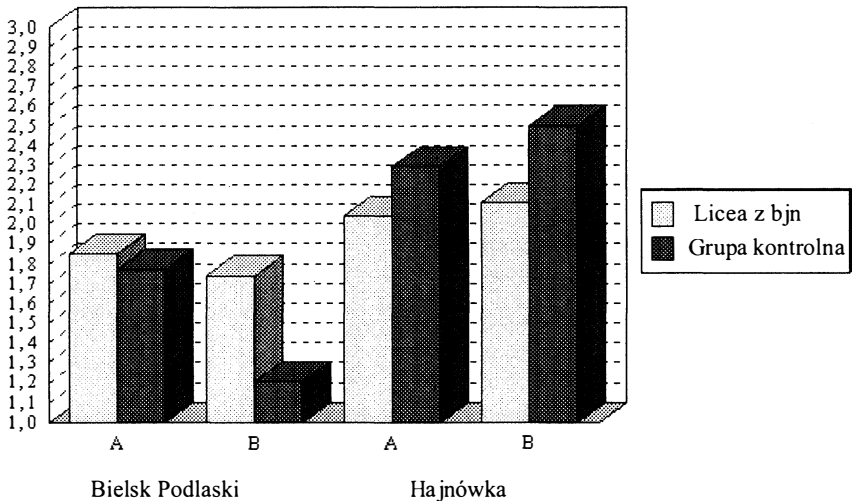
W Bielsku Podlaskim wskaźnik postaw etnicznych u uczniów pochodzących z małżeństw wyznaniowo jednorodnych jest nieznacznie wyższy w liceum etnicznym niż w zwykłym (rozpiętość s wynosi 0,08). Tymczasem w grupie uczniów, których rodzice przed zawarciem związku małżeńskiego wyznawali różne religie, wskaźnik postaw przybiera w obu liceach wartości niższe.

Różnica jest jednak znacznie większa w grupie kontrolnej (0,57) niż w liceum etnicznym (0,11). Można stąd wywnioskować, że uczęszczanie do liceum z białoruskim językiem nauczania łagodzi postawy etniczne uczniów pochodzących ze związków mieszanych wyznaniowo.

**Tabela 23. Wskaźnik postaw etnicznych (s) u uczniów pochodzących z małżeństw jednowyznaniowych i mieszanych**

	Uczniowie pochodzący z małżeństw jednowyznaniowych	Uczniowie pochodzący z małżeństw wyznaniowo mieszanych
LO z bjn – Bielsk Podlaski	1,85	1,74
LO z bjn – Hajnówka	2,04	2,11
Grupa kontrolna – Bielsk Podlaski	1,77	1,20
Grupa kontrolna – Hajnówka	2,29	2,50

**Wykres 19. Wskaźnik postaw etnicznych s u badanych uczniów pochodzących z małżeństw jedno- i różnowyznaniowych, a uczęszczających do liceów ogólnokształcących w Bielsku Podlaskim i Hajnówce**



Dokładnie odwrotny rozkład wyników uzyskano w Hajnówce. Tutaj w obu liceach u uczniów pochodzących z małżeństw mieszanych wyznaniowo wskaźnik postaw etnicznych przybiera wyższe wartości. Różnica i tutaj jest większa w grupie kontrolnej (0,21) niż w liceum z białoruskim językiem nauczania (0,07). W Puńsku tylko jeden uczeń urodził się w związku wyznaniowo mieszanym. Cechowały go postawy proetniczne.

Sprawdzono też, jak różnicują się postawy etniczne uczniów w zależności od ich płci. W grupie kontrolnej w Hajnówce i w liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim nie stwierdzono żadnych różnic w postawach etnicznych związanych z płcią badanych. Inaczej było w pozostałych podgrupach. W każdej z nich bardziej proetnicznie nastawione są dziewczęta. W grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim różnica, choć zauważalna, nie jest statystycznie istotna. Inną sytuację odnotowano w liceach etnicznych w Hajnówce i w Puńsku.

W Hajnówce z 19 chłopców tylko u dwóch stwierdzono postawy przychylnie innym narodom (około 10%), natomiast ośmiu było nieprzychylnych (około 40%). Tymczasem u dziewcząt w tej szkole częściej stwierdzano postawy proetniczne (30%) niż antyetyczne (18%). Warto podkreślić wysoki odsetek (10%) chłopców o postawach wobec innych narodów zdecydowanie nieprzychylnych. Wysoki współczynnik istotności statystycznej  $p=0,003$  dla  $\chi^2=16,464$  przy  $df=3$  oraz współczynnik kontyngencji  $C_{kor}=0,45$  wskazują na wyraźną w tym przypadku zależność postaw od płci badanych.

**Tabela 24. Wskaźnik postaw etnicznych (s) u dziewcząt i chłopców**

Grupy badanych uczniów		Dziewczęta					S	Chłopcy					S
		Postawy						Postawy					
		-2	-1	0	1	2		-2	-1	0	1	2	
LO z bjn Bielsk Podl.	L	6	31	44	20	1	1,84	4	17	23	10	2	1,84
	%	6	30	43	20	1		7	30	41	18	4	
LO z bjn Hajnówka	L	-	17	49	27	1	2,12	2	6	9	1	1	1,68
	%	-	18	52	29	1		10	32	48	5	5	
Gr. kontrolna Bielsk Podl.	L	1	16	15	8	-	1,78	-	10	4	3	-	1,59
	%	3	40	37	20	-		-	58	24	18	-	
Gr. kontrolna Hajnówka	L	-	7	18	17	4	2,30	-	1	5	4	-	2,30
	%	-	15	39	37	9		-	10	50	40	-	
LO z ljn Puńsk	L	-	7	14	19	3	2,35	-	5	14	3	-	1,91
	%	-	16	33	44	7		-	23	63	14	-	

-2 – postawy zdecydowanie antyetyczne; -1 – postawy antyetyczne; 0 – postawy ambiwalentne; 1 – postawy proetniczne; 2 – postawy zdecydowanie proetniczne

W Puńsku u zdecydowanej większości chłopców (64%) nie stwierdzono prze-

wagi postaw ani pro-, ani antyetycznych. Nie było też wśród chłopców ani jednego o skrajnych postawach. Wśród pozostałych nieznacznie liczniejsi byli ci, których cechowało nastawienie antyetyczne (tabela 24). Z kolei tylko u co trzeciej uczennicy z Puńska (33%) nie dominowały postawy o wyraźnym ukierunkowaniu. Bez względu większość dziewcząt (51%) jest pozytywnie ustosunkowana do przedstawicieli innych narodów.

W tym u 7% stwierdzono zdecydowanie proetniczne postawy. Wśród pozostałych przeważają nastawienia negatywne. Różnice między dziewczętami i chłopcami także tutaj są istotne statystycznie;  $\chi^2=9,139$  co przy  $df=3$  daje istotność na poziomie  $p=0,027$ . Wartość współczynnika kontyngencji wynosi tak jak w liceum etnicznym w Hajnówce  $C_{kor}=0,45$ .

## 5.4. Kompetencje kulturowe

Kompetencje kulturowe stanowią trzeci składnik statusu etniczno-kulturowego. Wszystkich badanych zakwalifikowano do pięciu kategorii natężenia kompetencji (tabela 25). Wyraźnie korzystniejsze wyniki uzyskali – zgodnie z przewidywaniami – uczniowie liceów z niepolskim językiem nauczania. Prawie wszyscy badani z grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim (86%) oraz znacząca większość badanych z grupy kontrolnej w Hajnówce (70%) znaleźli się w kategorii „kompetencje bardzo niskie”.

**Tabela 25. Kompetencje kulturowe badanych uczniów**

Grupy badanych uczniów		Dziewczęta					S	Chłopcy					S
		Postawy						Postawy					
		-2	-1	0	1	2		-2	-1	0	1	2	
LO z bjn Bielsk Podl.	L	6	31	44	20	1	1,84	4	17	23	10	2	1,84
	%	6	30	43	20	1		7	30	41	18	4	
LO z bjn Hajnówka	L	-	17	49	27	1	2,12	2	6	9	1	1	1,68
	%	-	18	52	29	1		10	32	48	5	5	
Gr. kontrolna Bielsk Podl.	L	1	16	15	8	-	1,78	-	10	4	3	-	1,59
	%	3	40	37	20	-		-	58	24	18	-	
Gr. kontrolna Hajnówka	L	-	7	18	17	4	2,30	-	1	5	4	-	2,30
	%	-	15	39	37	9		-	10	50	40	-	
LO z ljn Puńsk	L	-	7	14	19	3	2,35	-	5	14	3	-	1,91
	%	-	16	33	44	7		-	23	63	14	-	

W liceach etnicznych uczniowie o bardzo niskich kompetencjach kulturowych stosunkowo liczni byli w Bielsku Podlaskim (11%). Tylko w tej szkole przeszło



połowa badanych (69%) uplasowała się w obu kategoriach obejmujących kompetencje niskie. Można więc mówić o słabej orientacji w kulturze etnicznej większości uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim. W Hajnówce takich uczniów było 43%, a w Puńsku 39%. Kategoria „średnie kompetencje kulturowe” obejmuje od 26% badanych uczniów w Puńsku, poprzez 30% w Bielsku Podlaskim, do 38% w Hajnówce.

Wysoki i bardzo wysoki poziom orientacji w obrębie rodzimej kultury charakteryzował co trzeciego (35%) badanego ucznia liceum w Puńsku, co piątego (19%) w Hajnówce i zaledwie co setnego (1%) w Bielsku Podlaskim. W grupie kontrolnej ani jeden uczeń nie kwalifikował się do tej kategorii.

Podobnie jak w przypadku tożsamości i postaw, także tu postanowiono utworzyć wskaźnik oparty na średniej ważonej, który pozwoliłby mierzyć poziom kompetencji kulturowych w obrębie grupy. Wskaźnik ten liczonego w sposób następujący:

$$k = \frac{a + 2b + 3c}{N}$$

gdzie: **k** – grupowy wskaźnik kompetencji kulturowych

a – liczba osób o bardzo niskim i niskim poziomie kompetencji kulturowych

b – liczba osób o średnim poziomie kompetencji kulturowych

c – liczba osób o wysokim i bardzo wysokim poziomie kompetencji kulturowych

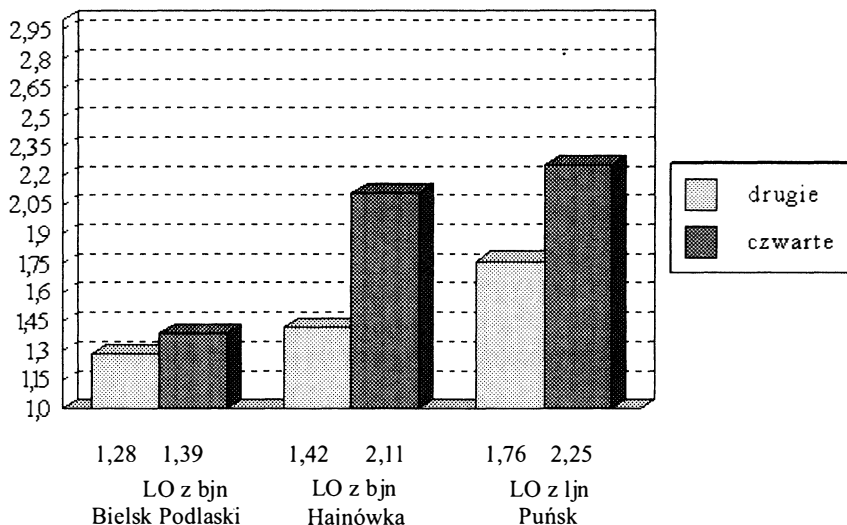
$N = a + b + c$  – liczba osób w grupie

Wielkość wskaźnika waha się od „1” do „3”, gdzie „1” oznacza, że wszystkie osoby w grupie charakteryzuje niski bądź bardzo niski poziom orientacji w obrębie rodzimej kultury; natomiast „3” oznacza, że wszystkie osoby w grupie zaliczono do kategorii z bardzo wysokim lub wysokim poziomem kompetencji kulturowych. Najwyższą wartość wskaźnika **k** odnotowano w LO w Puńsku (1,97). W liceach z białoruskim językiem nauczania był on niższy i wynosił 1,75 w Hajnówce oraz 1,33 w Bielsku Podlaskim. Jak można było przypuszczać, najślabiej w obrębie kultury etnicznej orientowali się uczniowie z grupy kontrolnej. W Hajnówce wskaźnik **k** wynosił zaledwie 1,07, a w Bielsku Podlaskim osiągnął dolną granicę 1,00.

Wyraźnych różnic spodziewano się analizując poziom kompetencji w klasach drugich i czwartych. Największą rozbieżność wielkości wskaźnika natężenia kompetencji kulturowych **k** między uczniami klas drugich i czwartych stwierdzono u uczniów liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce (0,69). Duża rozpiętość wielkości wskaźnika **k** wystąpiła także w Puńsku (0,49). Natomiast w Bielsku Podlaskim była niewielka i wyniosła zaledwie 0,11. Wyniki te pozwalają przypuszczać, że w obszarze edukacji kulturowej pożądane rezultaty osiągają szkoły w Hajnówce, gdzie dynamika pozorna jest najwyższa, oraz w Puńsku. Warto

zwrócić uwagę na wysoki wyjściowy poziom kompetencji w przypadku liceum puńskiego ( $k=1,76$ ). W liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim zachodzą relatywnie niewielkie zmiany orientacji uczniów w zakresie kultury białoruskiej.

**Wykres 20. Zróżnicowanie wskaźnika kompetencji kulturowych (k) ze względu na klasę, do której uczęszczali badani uczniowie**



W każdej z badanych szkół znajdowały się dwa lub trzy równoległe ciągi klas. Interesujące wydaje się przeanalizowanie rozkładu poziomu kompetencji kulturowych w obrębie poszczególnych klas. Wychodząc z założenia, że szkoła powinna niwelować zróżnicowanie kompetencyjne przyjęto, że rozpiętość grupowego wskaźnika kompetencji kulturowych powinna być mniejsza w klasach ostatnich niż w początkowych. Jak się okazało z taką sytuacją mamy do czynienia jedynie w Puńsku, gdzie rozpiętość  $k$  jest zdecydowanie mniejsza w klasach wyższych (tabela 26).

W Bielsku Podlaskim rozpiętość między klasami nieznacznie rośnie. Natomiast jest ona zaskakująco wysoka w klasach czwartych w Hajnówce. Może to świadczyć o zróżnicowanej pracy pedagogicznej w odniesieniu do poszczególnych klas.

Nie stwierdzono prostej zależności między poziomem kompetencji kulturowych uczniów a poziomem formalnego wykształcenia etnicznego ich rodziców. W Puńsku w kulturze litewskiej najlepiej zorientowane są dzieci osób, które albo w ogóle nie chodziły do szkół z litewskim językiem nauczania ( $k=2,43$ ), albo oboje rodzice ukończyli liceum w Puńsku ( $k=2,10$ ). W Bielsku Podlaskim najko-

rzystniej ( $k=1,56$ ) wypadli ci uczniowie, których oboje rodzice ukończyli szkołę podstawową z białoruskim językiem nauczania. Natomiast w Hajnówce zdecydowanie najlepszą orientację w zakresie kultury białoruskiej ( $k=2,38$ ) wykazały dzieci z takich rodzin, w których matka ukończyła szkołę średnią z białoruskim językiem nauczania, zaś ojciec podstawową.

**Tabela 26. Wielkość grupowego wskaźnika kompetencji kulturowych k dla poszczególnych badanych klas**

Badani uczniowie	klasy drugie				klasy czwarte			
	a	b	c	rozpiętość k	a	b	c	rozpiętość k
LO z bjn w Bielsku Podlaskim	1,17	1,30	1,38	0,21	1,52	1,26	1,40	0,26
LO z bjn w Hajnówce	1,50	1,36	-	0,14	1,52	2,70	-	1,18
LO z ljn w Puńsku	1,18	2,25	-	1,07	2,38	2,13	-	0,25

Stwierdzono, że uczniowie uczęszczający uprzednio do szkoły podstawowej, w której nauczano języka białoruskiego lub litewskiego, posiadają większą wiedzę na temat własnej kultury etnicznej niż ich koledzy, którzy uczęszczali do zwykłych szkół podstawowych. Wskaźnik  $k$  jest w każdej z badanych szkół wyższy dla tych uczniów, którzy uczęszczali do etnicznych szkół podstawowych. Najmniejszą różnicę stwierdzono w Bielsku Podlaskim (0,08). W Hajnówce (0,31) i w Puńsku (0,50) jest ona zdecydowanie wyższa. Wszyscy uczniowie z bardzo dobrą wiedzą na temat kultury etnicznej wcześniej ukończyli szkołę podstawową z białoruskim bądź litewskim językiem nauczania (tabela 27).

**Tabela 27. Zależność wielkości wskaźnika poziomu kompetencji kulturowych (k) od poczucia tożsamości narodowej badanych**

Poczucie tożsamości	Szkoły			
	Grupa kontrolna	LO z bjn w Hajnówce	LO z bjn w Bielsku Podl.	LO z ljn w Puńsku
P	1,00	1,50	1,15	-
B/L < P	1,02	1,56	1,27	-
B/L = P	1,10	1,69	1,52	1,67
B/L > P	1,14	1,97	1,62	1,83
B/L	1,50	1,92	-	2,08

P – Polak

B/L < P – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Polak

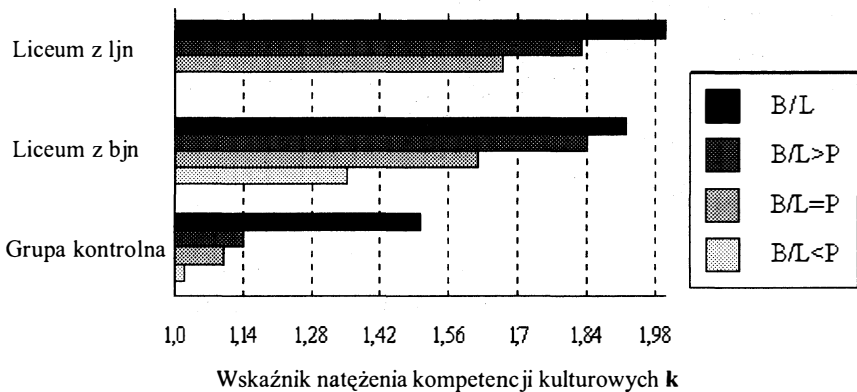
B/L = P – Białorusin/Litwin i Polak w tym samym stopniu

B/L > P – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Białorusin bądź Litwin

B/L – Białorusin/Litwin

Interesujące zdaje się zbadanie związku natężenia kompetencji kulturowych z siłą poczucia tożsamości narodowej badanych. Zależność ta jest zilustrowana na wykresie 21.

**Wykres 21. Kompetencje kulturowe a poczucie tożsamości badanych**



Zauważamy, że wraz ze wzrostem poczucia tożsamości we wszystkich badanych podgrupach rośnie także poziom kompetencji kulturowych. Jedynym wyjątkiem jest grupa osób o zdecydowanej tożsamości białoruskiej w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce, w której poziom kompetencji jest nieco niższy niż u osób z przewagą tożsamości białoruskiej nad tożsamością polską. W zestawieniu nie uwzględniającym podziału na poszczególne szkoły zależność jest jeszcze bardziej wyraźna, co prezentuje zamieszczony wykres 21.

Wśród uczniów liceum w Puńsku brak takich, którzy określają siebie jako Polaków bądź Polaków i Litwinów, ale raczej Polaków. W związku z tym możemy notować poziom kompetencji kulturowych dopiero od kategorii „w równym stopniu Polak i Litwin”. Wskaźnik *k* dla uczniów zaliczających się do tej kategorii (B/L=P) jest najniższy i wynosi 1,67. Warto zwrócić uwagę, że wskaźnik natężenia kompetencji jest tu bardzo zbliżony do wielkości, jaką w analogicznej kategorii stwierdzono wśród uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania (1,62). W przypadku młodzieży z grupy kontrolnej natężenie kompetencji kulturowych jest znacznie niższe i wynosi 1,10.

W kolejnej kategorii, obejmującej osoby z przewagą tożsamości białoruskiej bądź litewskiej nad polską (B/L>P), stwierdzono jeszcze bardziej zbliżone wielkości grupowego wskaźnika poziomu kompetencji kulturowych dla uczniów uczęszczających do liceów z białoruskim językiem nauczania (1,84) i liceum z litewskim językiem nauczania (1,83). W grupie osób o zdecydowanej tożsamości białoruskiej poziom kompetencji jest najwyższy (1,92), ale przyrost jest tu znacznie

mniej niż u młodzieży ze zdecydowanie litewską tożsamością. U tych uczniów wskaźnik natężenia kompetencji *k* przybiera wartość 2,08. W grupie kontrolnej relatywnie wysoki poziom kompetencji kulturowych (1,50) spotykamy tylko u osób o zdecydowanie białoruskiej tożsamości.

Mniej jednoznaczne są związki między poziomem kompetencji kulturowych a postawami etnicznymi badanych uczniów. Relacje te zestawiono w tabeli 28.

**Tabela 28. Zależność poziomu kompetencji kulturowych badanych uczniów od uczęszczania (B) lub nieuczęszczania (A) do szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania**

Poziom kompetencji kulturowych		LO z bjn Bielsk Podlaski		LO z bjn Hajnówka		LO z ljn Puńsk	
		A	B	A	B	A	B
bardzo niski	L	6	11	0	1	1	2
	%	13	10	0	1	25	3
niski	L	27	64	16	32	1	21
	%	60	56	55	38	25	35
średni	L	12	36	11	32	2	15
	%	27	32	38	38	50	25
wysoki	L	0	2	2	8	0	21
	%	0	2	7	10	0	34
bardzo wysoki	L	0	0	0	11	0	2
	%	0	0	0	13	0	3
Wskaźnik <i>k</i>		1,27	1,35	1,52	1,83	1,50	2,00

Niestety, w wyniku badań nie potwierdziło się przypuszczenie, że lepsze rozeznanie we własnej kulturze będzie sprzyjało pozytywnym postawom wobec innych narodów.

**Tabela 29. Zależność wskaźnika poziomu kompetencji kulturowych (*k*) badanych uczniów od postaw o charakterze etnicznym**

Postawy	Liceum z ljn Puńsk	Licea z bjn		Grupa kontrolna	
		Bielsk Podlaski	Hajnówka	Bielsk Podlaski	Hajnówka
antyeticzne	2,00	1,33	1,80	1,00	1,00
ambiwalentne	2,04	1,36	1,81	1,00	1,17
proeticzne	1,88	1,27	1,60	1,00	1,00

Jak to ilustrują dane zawarte w zamieszczonej tabeli 29, osoby o postawach proeticznych we wszystkich trzech badanych liceach z niepolskim językiem nauczania osiągnęły najniższy wskaźnik kompetencji kulturowych. Z kolei wartości

najwyższe stwierdzamy u uczniów bez dominacji nastawień anty- czy proetnicznych. Chociaż trzeba podkreślić, że różnice te są minimalne i są statystycznie nieistotne. Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że wysokie kompetencje kulturowe w obrębie własnej kultury etnicznej sprzyjają krytycznemu spojrzeniu na inne kultury i ich reprezentantów. Generuje to postawy bez dominacji skrajności.

Analizując zróżnicowanie wskaźnika **k** w obrębie płci zauważamy sporą rozbieżność u uczniów pochodzenia litewskiego i stosunkowo niewielką – u uczniów pochodzenia białoruskiego. W Puńsku wskaźnik **k** wyniósł dla dziewcząt 2,23, zaś dla chłopców – tylko 1,45. W LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim także dziewczęta (1,39) przeważały nad chłopcami (1,21), ale było to znacznie mniej wyraźne niż w poprzednim przypadku. Natomiast w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce nieznaczną przewagę (1,84 wobec 1,73) uzyskali chłopcy.

## **5.5. Status etniczno-kulturowy**

Poczucie tożsamości narodowej, kompetencje kulturowe i postawy wobec zróżnicowania etnicznego współtworzą status etniczno-kulturowy. Status ten charakteryzują dwa parametry: wielkość i profil. Wielkość to zagregowane wagi osiągnięte przez jednostkę na skalach poszczególnych składników statusu. Ponieważ wagi na każdej skali wynoszą 1, 2 i 3, więc status może przybierać wartość od 3 do 9.

Sama wielkość statusu niesie za sobą tylko część wartości informacyjnej. Bardzo istotny jest także jego profil, który tworzą wagi osiągnięte na poszczególnych skalach, zestawione obok siebie. Otrzymano w ten sposób 27 możliwych kombinacji, które stanowią profile statusu.

Wielkość statusu i jego profil analizowane łącznie tworzą cztery kategorie. Kategoria pierwsza – status niski – obejmuje te przypadki, w których wartość wynosi 3 lub 4. Kategoria druga – status średni niezrównoważony – to przypadki, gdzie wartość statusu waha się od 5 do 7 oraz jeden z elementów składowych posiada wagę 3, a inny wagę 1. Występuje więc dominacja jednego składnika. Kategoria trzecia – status średni zrównoważony – obejmuje te same, jak w kategorii drugiej, wartości statusu, lecz żaden z elementów składowych w tym przypadku nie dominuje. Kategoria czwarta – status wysoki – to przypadki, gdzie osiąga on wartość 8 lub 9. Zamieszczona na stronie następnej tabela 30 przedstawia szczegółowo przyporządkowania poszczególnych profili do kategorii.

**Tabela 30. Kategorie statusu etniczno-kulturowego**

Elementy składowe statusu			Status		
Poczucie tożsamości	Postawy etniczne	Kompetencje kulturowe	Profil	Wielkość	Kategoria
B/L<P	aetniczne	niskie	111	3	niski
B/L<P	aetniczne	średnie	112	4	niski
B/L<P	aetniczne	wysokie	113	5	średni niezrównoważony
B/L<P	ambiwalentne	niskie	121	4	niski
B/L<P	ambiwalentne	średnie	122	5	średni zrównoważony
B/L<P	ambiwalentne	wysokie	123	6	średni niezrównoważony
B/L<P	proetniczne	niskie	131	5	średni niezrównoważony
B/L<P	proetniczne	średnie	132	6	średni niezrównoważony
B/L<P	proetniczne	wysokie	133	7	średni niezrównoważony
B/L=P	aetniczne	niskie	211	4	niski
B/L=P	aetniczne	średnie	212	5	średni zrównoważony
B/L=P	aetniczne	wysokie	213	6	średni niezrównoważony
B/L=P	ambiwalentne	niskie	221	5	średni zrównoważony
B/L=P	ambiwalentne	średnie	222	6	średni zrównoważony
B/L=P	ambiwalentne	wysokie	223	7	średni zrównoważony
B/L=P	proetniczne	niskie	231	6	średni niezrównoważony
B/L=P	proetniczne	średnie	232	7	średni zrównoważony
B/L=P	proetniczne	wysokie	233	8	wysoki
B/L>P	aetniczne	niskie	311	5	średni niezrównoważony
B/L>P	aetniczne	średnie	312	6	średni niezrównoważony
B/L>P	aetniczne	wysokie	313	7	średni niezrównoważony
B/L>P	ambiwalentne	niskie	321	6	średni niezrównoważony
B/L>P	ambiwalentne	średnie	322	7	średni zrównoważony
B/L>P	ambiwalentne	wysokie	323	8	wysoki
B/L>P	proetniczne	niskie	331	7	średni niezrównoważony
B/L>P	proetniczne	średnie	332	8	wysoki
B/L>P	proetniczne	wysokie	333	9	wysoki

Poczucie tożsamości:

B/L<P – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Polak

B/L=P – Białorusin/Litwin i Polak w jednakowym stopniu

B/L>P – Białorusin/Litwin i Polak, ale raczej Białorusin/Litwin albo zdecydowanie Białorusin/Litwin

**Tabela 31. Profile statusu etniczno-kulturowego w badanej grupie**

Profile	Szkoły									
	Licea z niepolskim językiem nauczania						Grupa kontrolna			
	LO z bjn w Bielsku Podl.		LO z bjn w Hajnówce		LO z ljn w Puńsku		LO Bielsk Podlaski		LO Hajnówka	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
111	14	9	2	2			17	40	4	8
112	7	4	2	2						
121	16	10	6	5			7	16	8	15
122	6	4								
123			2	2						
131	12	8	2	2			7	16	7	13
132	3	2	2	2						
211	20	13	3	3			6	14	3	6
212	6	4	6	5	1	2				
213			3	3						
221	22	14	12	11			3	7	8	15
222	10	6	10	9	1	2			2	4
223			4	4						
231	8	5	8	7			1	2	11	21
232	1	1	4	4	2	3				
233	1	1	1	1						
311	1	1	4	4	4	6				
312	3	2	4	4	3	5				
313			1	1	4	6				
321	6	4	8	7	10	15	2	5	2	4
322	14	9	7	6	6	9			2	4
323	1	1	9	8	11	17				
331	2	1	4	4	11	17			6	11
332	3	2	7	6	4	6				
333			1	1	8	12				
	156	100	112	100	65	100	43	100	53	100



Częstość występowania poszczególnych profili jest zróżnicowana w poszczególnych szkołach. W liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim przeszło połowa badanych uczniów (45%) znalazła się w obrębie pięciu profili. Najczęściej występowały profile 221 (14%) i 211 (13%). Przy braku wyraźnej tożsamości etnicznej i niskich kompetencjach w zakresie kultury białoruskiej mamy tu do czynienia z ambiwalentnymi (w pierwszym profilu) bądź niekorzystnymi postawami wobec innych narodów. Kolejne trzy miejsca pod względem częstości występowania zajmują profile 121 (10%), 111 (9%) i 131 (8%). Jak wydzimy, przy dominacji tożsamości polskiej nad białoruską i słabej orientacji w kulturze białoruskiej różnią się one tylko postawami wobec innych narodów. Dokładniejsza analiza danych zawartych w tabeli 30 wykazuje, że są to profile silnie reprezentowane w grupie kontrolnej.

Tymczasem w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce zauważamy spore rozwarstwienie. Większość uczniów (54%) znalazła się tu w obrębie siedmiu profili. Trzy z nich to profile ze zrównoważonym białorusko-polskim poczuciem tożsamości narodowej.

Są to: profil 221 (11%), gdzie ambiwalentnym postawom etnicznym towarzyszą niskie kompetencje, profil 222 (9%) z nieco wyższymi, jak w poprzednim, kompetencjami kulturowymi oraz profil 231 (8%), w którym z niskimi kompetencjami współwystępują proetniczne postawy.

Pozostałe cztery profile to – odmiennie niż w Bielsku Podlaskim – profile z silnym białoruskim poczuciem tożsamości. Trzy z nich: 323 (8%), 321 (7%) i 322 (6%) różnią się tylko poziomem orientacji w kulturze białoruskiej, czwarty – 332 grupuje 6% uczniów, u których wraz z silną tożsamością występują postawy proetniczne i średni poziom kompetencji kulturowych.

W grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim zdecydowanie dominuje profil 111 (40%), w którym słabemu poczuciu tożsamości białoruskiej i niskim kompetencjom towarzyszą niepożądane postawy wobec innych narodów. W kolejnych dwu pod względem częstości występowania 121 (16%) i 131 (16%) zmieniają się tylko postawy. Zupełnie inaczej jest w Hajnówce. Tutaj najczęściej (21%) spotykamy uczniów, którzy cechują się postawami proetnicznymi i niskimi kompetencjami kulturowymi. Uczniowie ci uważają siebie jednakowo za Białorusinów, jak za Polaków (profil 231). Charakterystyczne wydaje się, że co dziesiąty uczeń (11%) z grupy kontrolnej w Hajnówce obok silnej tożsamości etnicznej i postaw proetnicznych dysponuje niewielkimi kompetencjami kulturowymi (profil 331).

Zupełnie odmienny obraz widzimy u młodzieży liceum z litewskim językiem nauczania. Prawie wszystkich obejmują profile z silnym poczuciem tożsamości litewskiej. Najliczniej reprezentowany jest profil – 323 (17%), w którym obok silnego poczucia tożsamości i przeciętnej orientacji w dziedzinie kultury etnicznej

występują ambiwalentne postawy wobec zróżnicowania etnicznego. Często występuje również profil 331 (17%), w którym silnemu poczuciu tożsamości i słabej znajomości kultury litewskiej towarzyszą postawy proetniczne. Prawie równie liczną była grupa osób (15%), u których w stosunku do poprzedniego profilu zmieniają się na postawy ambiwalentne (profil 321). Sytuacja, w której obok silnego poczucia tożsamości i dużych kompetencji kulturowych występują także proetniczne nastawienia (profil 333), dotyczy aż 12% badanych uczniów z Puńska.

Porównując częstości występowania poszczególnych profili zauważamy istotne różnice zarówno między grupą kontrolną i uczniami liceów z białoruskim językiem nauczania, jak i między poszczególnymi liceami z niepolskim językiem nauczania. W grupie kontrolnej występuje znacznie mniej typów profili (10 w Bielsku Podlaskim i 13 w Hajnówce) niż w badanych liceach etnicznych (Bielsk Podlaski – 24, Hajnówka – 25). Znaczne skupienie wyników uzyskano w grupie uczniów liceum puńskiego (12 profili).

Korzystniejszy układ częstości występowania poszczególnych profili w Hajnówce niż w Bielsku Podlaskim, zarówno przy porównywaniu liceów z białoruskim językiem nauczania jak i obu części grupy kontrolnej, pochodzących z tych miast, pozwala przypuszczać, że ważne znaczenie w kształtowaniu statusu etniczno-kulturowego młodzieży odgrywają czynniki pozaszkolne.

**Tabela 32. Kategorie statusu etniczno-kulturowego badanych uczniów**

Kategorie statusu		Szkoła				
		Licea z niepolskim językiem nauczania			Grupa kontrolna	
		LO z bjn w Bielsku Podl.	LO z bjn w Hajnówce	LO z ljn w Puńsku	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
Niski	L	57	13	0	30	15
	%	39	12	0	70	28
Średni niezrównoważony	L	34	38	32	10	26
	%	24	34	49	23	49
Średni zrównoważony	L	49	43	10	3	12
	%	34	38	15	7	23
Wysoki	L	5	18	23	0	0
	%	3	16	36	0	0

Przeanalizujemy status etniczno-kulturowy badanych uczniów ujęty w kategorii: niski, średni niezrównoważony, średni zrównoważony i wysoki. Status niski występuje dwukrotnie częściej w grupie kontrolnej niż w liceach z białoruskim językiem nauczania. W liceum w Puńsku ani jedna badana osoba nie została zaliczona do kategorii z niskim statusem. Status średni niezrównoważony w grupie

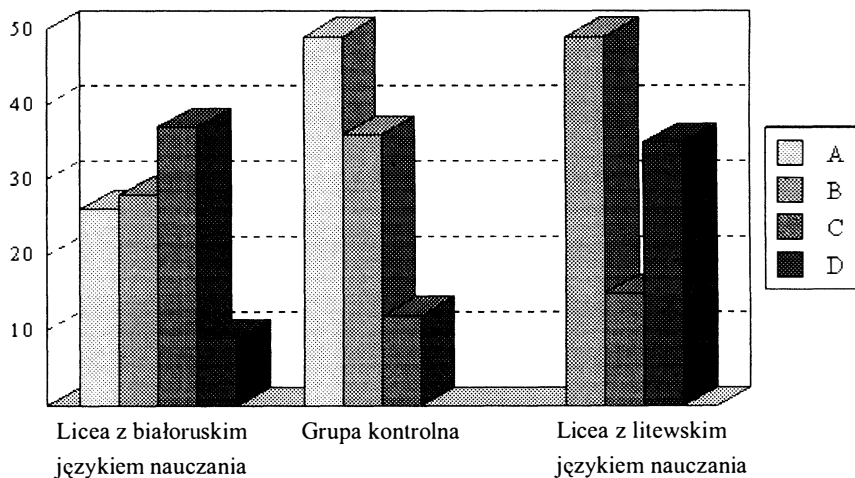
kontrolnej w Hajnówce spotykamy także dwa razy częściej w liceum etnicznym. W Bielsku Podlaskim odsetek jest prawie identyczny. W tej kategorii znalazł się również co drugi badany uczeń liceum z litewskim językiem nauczania.

Status średni zrównoważony notujemy już zdecydowanie częściej w liceach z białoruskim językiem nauczania. Legitymuje się tu nim co trzeci badany uczeń (38% – Hajnówka, 34% – Bielsk Podlaski). W hajnowskiej części grupy kontrolnej status taki obejmuje co czwarte (23%), a w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim tylko co czternastego (7%) ucznia.

Przeszło trzecia część badanej młodzieży z Puńska (35%) znalazła się w grupie o statusie wysokim. W liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce wysoki status obejmował co piątego ucznia (18%), a w Bielsku Podlaskim zaledwie co dwudziestego (5% badanych uczniów).

Różnice są wyraźne i istotne statystycznie. Przy porównaniu uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania z młodzieżą liceów zwykłych uzyskujemy:  $\chi^2 = 19,712$ ,  $p = 0,0002$  dla  $df = 3$ . Natomiast przy porównywaniu osób liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku z uczniami liceów z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i Hajnówce otrzymujemy:  $\chi^2 = 31,758$ ,  $p = 6E-07$  dla  $df = 3$ .

**Wykres 22. Status etniczno-kulturowy w trzech grupach badanych**



- A – status średni
- B – status średni niezrównoważony
- C – status średni zrównoważony
- D – status wysoki

W badaniach potwierdzono przypuszczenie co do różnicy statusu uczniów klas początkowych i klas końcowych liceów. Stwierdzono, że w grupie kontrolnej status młodzieży opuszczającej szkołę jest istotnie niższy niż ich kolegów z klas drugich.

W Bielsku Podlaskim w klasach czwartych w porównaniu z klasami drugimi maleje odsetek uczniów o statusie niskim i średnim niezrównoważonym. Natomiast proporcje poprawiają się na rzecz osób o statusie średnim zrównoważonym i wysokim. W Hajnówce w klasach czwartych zmniejsza się w porównaniu z klasami drugimi odsetek uczniów zaliczonych do wszystkich kategorii statusu z wyjątkiem wysokiego, który stwierdzano u młodzieży kończącej szkołę trzykrotnie częściej niż u uczniów klas drugich. Największe zmiany wystąpiły w liceum w Puńsku. Podobnie jak w Hajnówce, także tutaj w klasach czwartych rośnie tylko odsetek uczniów zaliczanych do statusu wysokiego. Wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor} = 0,50$  wskazuje na wysoką w tym przypadku siłę związku między liczbą lat nauki w liceum a statusem etniczno-kulturowym ucznia. Różnice w liceach z białoruskim językiem nauczania nie są istotne statystycznie na wymaganym poziomie, ale wektor zmian jest przeciwnie skierowany niż w grupie kontrolnej.

W grupie kontrolnej zgodnie z wstępnymi założeniami, sytuacja jest dokładnie odwrotna. Zarówno w Bielsku Podlaskim, jak i w Hajnówce w klasach czwartych liczniejsi są tylko uczniowie o statusie niskim. Udział młodzieży o statusie średnim zdecydowanie maleje. Chociaż w porównaniu z grupą kontrolną współczynnik kontyngencji w liceach z białoruskim językiem nauczania nie jest zbyt wysoki, to warto zwrócić uwagę, że kierunek zmienności jest różny, co wzmacnia potwierdzenie hipotezy o korzystnych zmianach statusu jedynie w przypadku uczniów liceów etnicznych.

Największe zróżnicowanie między osobami klas drugich i czwartych w obrębie poszczególnych profili wystąpiło w Puńsku. W klasach drugich najliczniejsi byli uczniowie reprezentujący profil 331 (silne poczucie tożsamości, postawy proetniczne i niskie kompetencje). Stanowili oni aż 30% ogółu, podczas gdy w klasach czwartych nie stwierdzono ani jednego takiego ucznia. Drugim pod względem częstości występowania był w klasach drugich zbliżony do poprzedniego profil 321 (silne poczucie tożsamości, niskie kompetencje i ambiwalentne postawy). Obejmował on 19% uczniów tych klas. Wśród maturzystów odsetek się zmniejsza i wynosi 11%. Dopiero trzeci co do liczebności zakwalifikowanych do niego uczniów jest profil odpowiadający statusowi wysokiemu – 323 (silne poczucie tożsamości, wysokie kompetencje i ambiwalentne postawy). Cechuje on co siódmego ucznia (14%) klas drugich i co piątego (21%) klas czwartych. Czwarty – co do liczebności – jest w klasach drugich (11%) profil 332 (silne poczucie tożsamości, przeciętne kompetencje i ambiwalentne postawy). W klasach maturalnych odsetek osób reprezentujących ten profil statusu nieznacznie się zmniejsza i wynosi 7%.

Jak więc widzimy, w drugich klasach zdecydowanie dominują dwa profile: 331 i 321, grupujące łącznie prawie połowę uczniów (49%). Odpowiadają one statusowi średniemu niezrównoważonemu. Wynika on z niskich kompetencji w dziedzinie kultury litewskiej.

**Tabela 33. Zróżnicowanie statusu etniczno-kulturowego ze względu na klasę, do której uczęszczali badani**

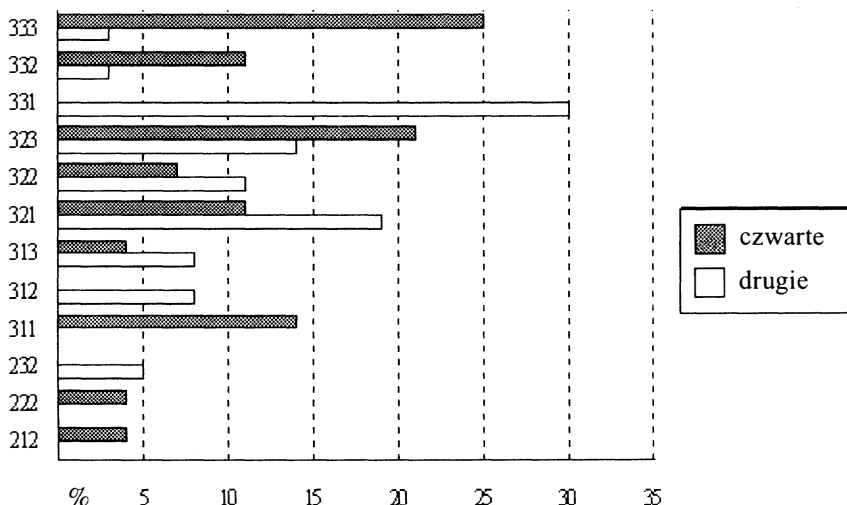
Kategorie statusu		Szkoła									
		Licea z niepolskim językiem nauczania						Grupa kontrolna			
		LO z bjn w Bielsku Podl.		LO z bjn w Hajnówce		LO z ljn w Puńsku		LO Bielsk Podlaski		LO Hajnówka	
		klasy		klasy		klasy		klasy		klasy	
		2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
Niski	L	31	26	8	5	0	0	11	19	6	9
	%	41	38	14	9	0	0	52	86	17	50
Średni niezrównoważony	L	20	14	22	16	24	8	8	2	20	6
	%	26	20	37	30	65	29	38	9	57	33
Średni zrównoważony	L	24	25	24	19	6	4	2	1	9	3
	%	32	36	41	36	16	14	10	5	26	17
Wysoki	L	1	4	5	13	7	16	0	0	0	0
	%	1	6	8	25	19	57	0	0	0	0
Statystyki	$\chi^2$	2,987		5,47		10,88		6,047		6,34	
	p	0,39		0,14		0,004		0,05		0,04	
	df	3		3		2		2		2	
	$C_{kor}$	0,18		0,27		0,50		0,46		0,43	

Wśród uczniów kończących liceum w Puńsku najczęściej występował najbardziej pożądaný profil 333, w którym silnemu poczuciu tożsamości i wysokim kompetencjom kulturowym towarzyszą proetniczne postawy. Taki profil cechuje co czwartego ucznia (25%) klas czwartych i zaledwie co trzydziestego trzeciego (3%) klas drugich. Drugi pod względem częstości występowania (21%) był profil 323 (silne poczucie tożsamości, wysokie kompetencje, ambiwalentne postawy). Za-

skakuje stosunkowo liczny (14%) profil 311, w którym z silnym poczuciem tożsamości narodowej i niskimi kompetencjami w kulturze etnicznej związane są anty-etyczne postawy. Ten negatywnie etnocentryczny profil nie występuje w ogóle w klasach drugich.

**Wykres 23. Różnice w występowaniu poszczególnych typów profili między klasami drugimi i czwartymi w LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku**

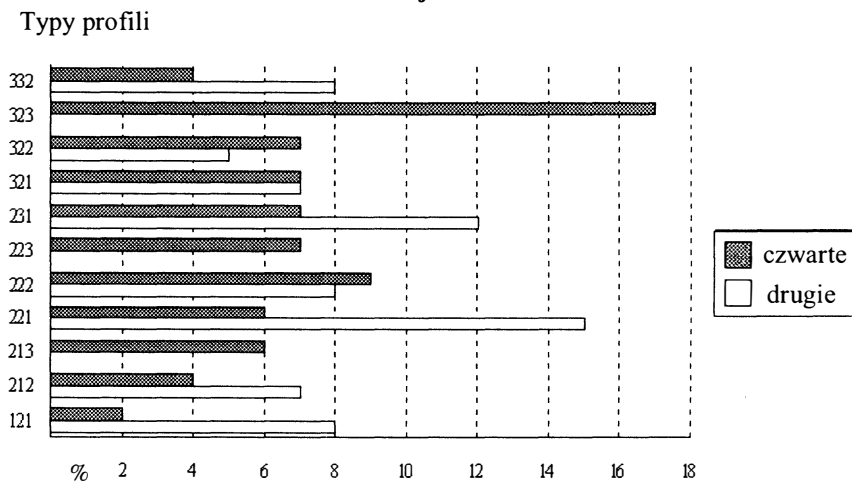
Typy profili



Konkludując, stwierdzamy, że w liceum w Puńsku zachodzi generalnie pozytywna zmiana struktury dominujących profili (profile statusu średniego niezrównoważonego zostają wyparte przez profile statusu wysokiego). Jednocześnie w klasach czwartych daje się zauważyć polaryzacja statusów. Obok zdecydowanie przeważających pożądaných profili: 333, 323 i 332, które łącznie grupują 57% badanych uczniów pojawia się nie, występujący u młodszych uczniów, silnie etnocentryczny profil 311, który cechuje co siódme maturzystę.

Rozkład występowania najbardziej typowych profili w klasach drugich i czwartych liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce prezentuje wykres 24. Status wysoki reprezentowany jest tu przez dwa profile: 332 i 323. Pierwszy z nich 332 (silne poczucie tożsamości, średnie kompetencje i proetniczne postawy) występuje w klasach drugich (8%) dwukrotnie częściej niż w klasach czwartych (4%). Z kolei drugi profil 323 (silne poczucie tożsamości, wysokie kompetencje i proetniczne postawy) występuje tylko w klasach czwartych i jest tu zdecydowanie najczęstszy, obejmując co szóste ucznia (17%).

**Wykres 24. Różnice w obrębie najbardziej typowych profili statusu między uczniami klas drugich i czwartych LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce**



W obrębie statusu średniego zrównoważonego, w klasach czwartych, częściej niż w drugich, występują profile o wyższej wartości statusu (wyższej sumie wag). Są to profile: 322, 222 i 223. Okazało się, że profil 223 (Polak i Białorusin w tym samym stopniu o wysokich kompetencjach w dziedzinie kultury białoruskiej i ambiwalentnych postawach etnicznych) występuje tylko u maturzystów, stanowiąc 7% wszystkich badanych uczniów klas czwartych. Z kolei dwa profile o niższej wartości statusu 212 i 221 są częstsze u uczniów klas niższych. W drugich klasach co szósty badany uczeń (15%) uważa się w tym samym stopniu za Białorusina co Polaka, posiada słabe rozeznanie w kulturze białoruskiej i cechują go ambiwalentne postawy wobec innych narodowości (profil 221). Wśród uczniów kończących szkołę uczniowie reprezentujący ten profil statusu są prawie trzykrotnie rzadziej reprezentowani (6%).

Status średni niezrównoważony najczęściej występuje w postaci profili: 321, 231 i 213. W pierwszym z nich występuje duża rozbieżność między poczuciem tożsamości i kompetencjami kulturowymi, natomiast w dwu pozostałych – między kompetencjami a postawami o charakterze etycznym. Różnice między klasami drugimi a czwartymi występują tylko w przypadku właśnie tych dwu profili. W klasach drugich profil 231 (Białorusin i Polak w tym samym stopniu, niskie kompetencje i proetniczne postawy) jest drugi co do częstości występowania (12%). W klasach maturalnych skupia on tylko 2% uczniów. Inaczej jest z profilem 213, gdzie wagi kompetencji i postaw są dokładnie odwrotne. Przy takim samym jak

w poprzednim profilu poczuciu tożsamości występują tu wysokie kompetencje i antyetyczne nastawienia. Takiego profilu nie stwierdzono u ani jednego ucznia klas drugich, natomiast obejmuje on 6% badanych maturzystów. Warto dodać, że jedyną szkołą, w której wystąpił ten profil było LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce.

W obrębie statusu niskiego w liceum etnicznym w Hajnówce najczęściej występuje profil 121, w którym przewadze tożsamości polskiej nad białoruską i słabej znajomości kultury białoruskiej towarzyszą ambiwalentne postawy wobec zróżnicowania etnicznego. Profil ten jest czterokrotnie częstszy w klasach drugich (8%) niż w klasach czwartych (2%).

Sytuacja przedstawia się nieco inaczej w liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim. Status wysoki cechuje tu tylko pojedyncze osoby w klasach czwartych. Na wykresie 25 zamieszczonym poniżej brak więc profili stanowiących właśnie status wysoki. Status średni zrównoważony reprezentowany jest przez profile: 222 i 221, w których poczucie tożsamości jest nie sprecyzowane (Białorusin i Polak w jednakowym stopniu), postawy wobec innych narodowości – ambiwalentne, a kompetencje w obszarze kultury białoruskiej – średnie (222) bądź niskie (221). Oba profile są częstsze w klasach czwartych.

Status średni niezrównoważony najczęściej występuje w postaci profili 231 i 131. Profile te, przy niskich kompetencjach i postawach proetnicznych, różnią się poczuciem tożsamości. W profilu 231 występuje równowaga tożsamości polskiej i białoruskiej, w profilu 131 tożsamość białoruska jest słabsza od polskiej. Znaczna różnica występuje tylko w przypadku profilu 231, który jest ośmiokrotnie częstszy w klasach czwartych niż w drugich.

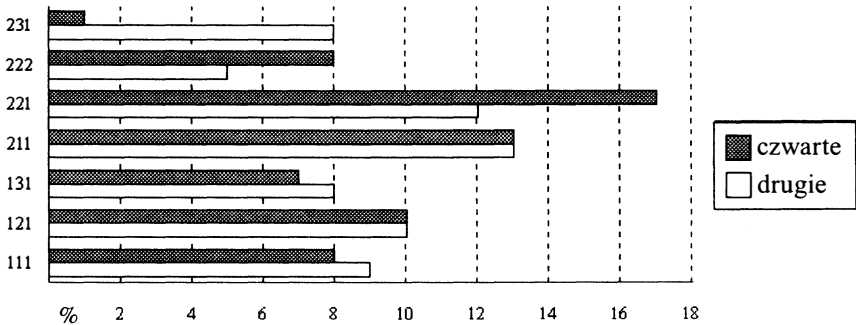
Status niski jest reprezentowany aż przez trzy profile: 211 – z jednakowo silną białoruską i polską tożsamością, niewielkim rozoznaniem w kulturze białoruskiej i antyetycznymi postawami, 121 – gdzie przewadze tożsamości polskiej nad białoruską i niskim kompetencjom kulturowym towarzyszą postawy ambiwalentne oraz 111, w którym wszystkie trzy komponenty są na najniższym poziomie. Odsetek uczniów uczęszczających do klas drugich i czwartych, a reprezentujących każdy z tych profili (121 i 211) jest taki sam bądź bardzo zbliżony (111). Grupują one łącznie 32% uczniów klas drugich i 31% uczniów klas czwartych.

Przeanalizujemy, jakie są różnice w rozkładzie profili między klasami drugimi i czwartymi w grupie kontrolnej. Sytuację w Hajnówce przedstawia wykres 26. Status średni zrównoważony występuje w profilach: 322, 222 i 221. Wszystkie trzy profile charakteryzują postawy ambiwalentne wobec innych narodowości. Tylko profil z wysokim poczuciem tożsamości i średnim poziomem kompetencji kulturowych nieznacznie częściej występował w klasach czwartych niż w drugich.



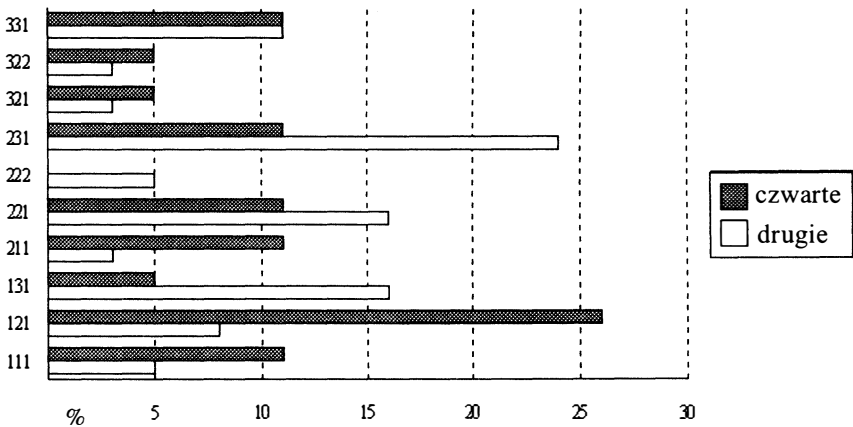
**Wykres 25. Różnice w obrębie najbardziej typowych profili statusu między uczniami klas drugich i czwartych LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim**

Typy profili



**Wykres 26. Różnice w obrębie poszczególnych profili statusu między uczniami klas drugich i czwartych grupy kontrolnej w Hajnówce**

Typy profili



W obrębie statusu średniego niezrównoważonego znalazły się w tym przypadku cztery profile 331, 321, 231 i 131. Profile z wysokim poczuciem tożsamości (331 i 321) są w zasadzie równie częste wśród uczniów klas drugich i wśród maturzystów. Zaś profile z dominacją postaw proetnicznych (231 i 131) są zdecydowanie częstsze wśród młodszych uczniów, grupując łącznie 41% uczniów klas drugich.

Maturzyści są liczniej reprezentowani w profilach zaliczanych do statusu niskiego (211, 121 i 111). Profil 121 jest najbardziej typowy dla badanych uczniów

klas czwartych uczęszczających do zwykłego liceum w Hajnówce. Charakteryzuje on co czwartego ucznia (26%).

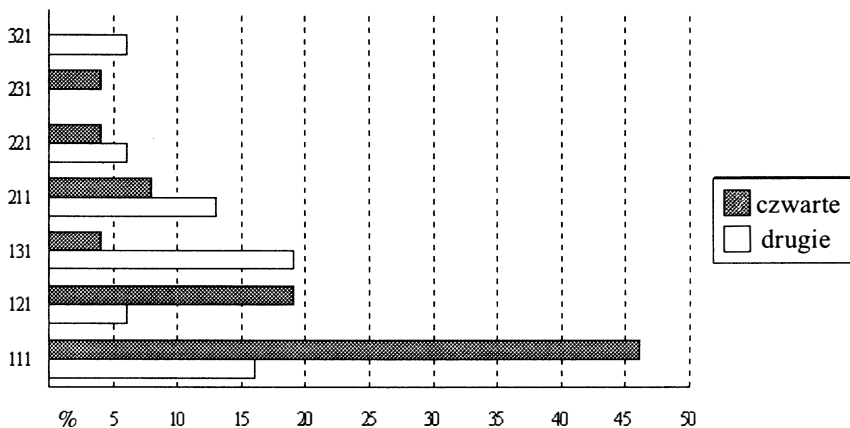
W grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim dostrzeżono obraz najmniej korzystny. Wystąpił tu tylko jeden profil (221) reprezentujący status średni zrównoważony. Jest on równie nieliczny wśród uczniów klas drugich (4%), jak czwartych (6%).

Status średni niezrównoważony wystąpił w trzech profilach: 131, 231 i 321. Pierwszy z nich (131), w którym słabej białoruskiej tożsamości i niskim kompetencjom kulturowym towarzyszą postawy proetniczne, okazał się trzykrotnie częstszy w klasach drugich (16%) niż w czwartych (5%). Jest to najbardziej typowy profil statusu uczniów drugich klas. Warto zwrócić uwagę, że profil 321 wystąpił tylko w klasach drugich, zaś profil 231 – tylko w czwartych. Dominujące w klasach czwartych profile należą do statusu niskiego. Są to profile 111 i 121. Prawie połowa uczniów klas czwartych (46%) to uczniowie, którzy czują się mniej Białorusinami niż Polakami, słabo znają białoruską kulturę i są negatywnie nastawieni do przedstawicieli innych narodów (profil 111). W drugich klasach uczniów takich jest trzykrotnie mniej (16%). Identyczną relację widzimy również w profilu 121, który różni się od poprzedniego ambiwalentnymi postawami wobec innych narodowości.

Analizę czynników potencjalnie wpływających na status etniczno-kulturowy ucznia rozpoczniemy od zbadania czy wpływa nań wcześniejsze uczęszczanie do szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania. Uzyskane wyniki zawiera tabela 34. Nie analizowano sytuacji w Puńsku, ponieważ tylko 4 badanych uczniów nie uczęszczało do szkoły podstawowej z litewskim językiem nauczania. U młodzieży białoruskiej ukończenie szkoły podstawowej z białoruskim językiem nauczania w sposób istotny statystycznie różnicuje status etniczno-kulturowy. Zależność jest jednak zdecydowanie wyraźniejsza wśród uczniów nie uczęszczających do liceum etnicznego. Wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor} = 0,53$  świadczy o wysokiej sile związku między ukończeniem szkoły podstawowej z białoruskim językiem nauczania, a poziomem statusu etniczno-kulturowego u młodzieży białoruskiej, uczęszczającej do liceów zwykłych.

Wśród uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania zależność jest zdecydowanie słabsza. Wyraźne zróżnicowanie dostrzegamy tu w skrajnych kategoriach statusu – niskim i wysokim. Status niski stwierdzono u przeszło trzeciej części uczniów (39%) będących absolwentami zwykłych szkół podstawowych i u niepełnej czwartej części (23%) absolwentów szkół podstawowych, w których nauczano języka białoruskiego. Z kolei status wysoki jest prawie czterokrotnie częstszy wśród absolwentów etnicznych szkół podstawowych (11%) niż u uczniów kończących zwykłe szkoły podstawowe (3%).

**Wykres 27. Różnice w obrębie poszczególnych profili statusu między uczniami klas drugich i czwartych grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim**  
Typ profili



**Tabela 34. Status etniczno-kulturowy uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania i uczniów z grupy kontrolnej w zależności od typu ukończonej szkoły podstawowej**

Kategoria statusu		Grupa kontrolna		Licea z białoruskim językiem nauczania	
		A	B	A	B
Niski	L	34	11	27	43
	%	63	26	39	23
Średni niezrównoważony	L	18	18	18	54
	%	33	43	26	29
Średni zrównoważony	L	2	13	23	69
	%	4	31	33	37
Wysoki	L	-	-	2	21
	%	-	-	3	11
Statystyki	$\chi^2$	18,6131		8,9413	
	p	2		3	
	df	9E-05		0,03	
	$C_{kr}$	0,53		0,23	

A – absolwenci zwykłych szkół podstawowy

B – absolwenci szkół podstawowych z białoruskim językiem nauczania

Bardzo charakterystyczne jest to, że w grupie kontrolnej siła związku między typem ukończonej szkoły podstawowej a statusem jest niższa w klasach czar-

tych ( $\chi^2=5,97$ ,  $p=0,05$ ,  $C_{kor}=0,47$ ) niż w drugich ( $\chi^2=10,188$ ,  $p=0,006$ ,  $C_{kor}=0,51$ ). W liceach z białoruskim językiem nauczania różnice są istotne dopiero w klasach czwartych ( $\chi^2=7,82$ ,  $p=0,05$ ,  $C_{kor}=0,31$ ). W klasach drugich nie stwierdzono zależności ( $\chi^2=1,9311$ ,  $p=0,58$ ,  $C_{kor}=0,15$ ).

Można więc na tej podstawie stwierdzić, że ukończenie szkoły podstawowej z białoruskim językiem nauczania w istotny sposób wpływa na kształtowanie się statusu etniczno-kulturowego białoruskich licealistów. Rodzaj tego wpływu zależy od tego czy uczeń uczęszcza do liceum etnicznego, czy zwykłego.

Spróbujmy teraz odpowiedzieć na pytanie: które z kontrolowanych zmiennych związanych z pracą liceum wpływają na status etniczno-kulturowy. Wiemy już, że w trakcie nauki w liceum etnicznym proporcje poszczególnych kategorii statusu zmieniają się na korzyść pożądanego statusu wysokiego bądź średniego zrównoważonego. Wstępnie założono, że poziom statusu etniczno-kulturowego będzie zależał od wyników osiągniętych przez ucznia podczas nauki znaczących przedmiotów.

Prawie wszyscy badani uczniowie stwierdzali występowanie treści etnicznych związanych z kulturą mniejszości na lekcjach języka białoruskiego lub litewskiego. Na lekcjach historii treści takie wystąpiły w opinii ponad połowy (59%) uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania i około 3/4 młodzieży (78%) z Puńska.

**Tabela 35. Opinie uczniów dotyczące występowania treści związanych z kulturą etniczną na lekcjach wybranych przedmiotów**

Przedmiot		Licea z białoruskim językiem nauczania			Liceum z litewskim językiem nauczania		
		tak	nie	brak odp.	tak	nie	brak odp.
język białoruski lub litewski	L	254	7	10	59	5	1
	%	93	3	4	91	8	2
historia	L	161	27	83	51	7	7
	%	59	10	31	78	11	11
wychowanie muzyczne	L	37	101	133	15	41	9
	%	14	37	49	23	63	14
wychowanie plastyczne	L	25	101	145	11	43	11
	%	9	37	54	17	66	17

W obrębie przedmiotów wychowania estetycznego deklaracje występowania treści etnicznych są zdecydowanie rzadsze. Na lekcjach wychowania muzycznego

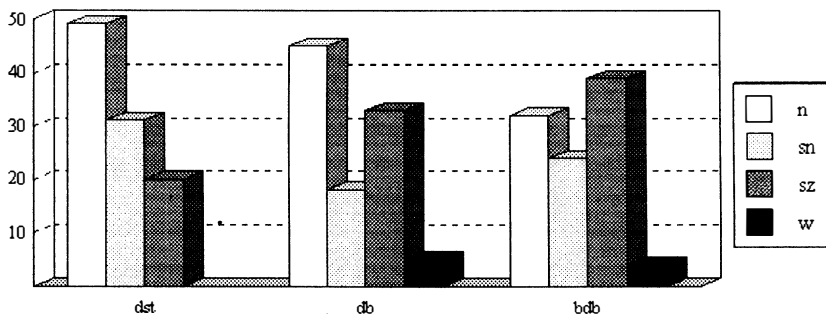
z elementami kultury białoruskiej spotkał się co siódmy (14%) badany uczeń liceów z białoruskim językiem nauczania i niemal co czwarty uczeń (23%) liceum z litewskim językiem nauczania.

Jeszcze rzadsze są deklaracje odnoszące się do wychowania plastycznego. Treści związane z kulturą etniczną występowały na lekcjach tego przedmiotu zdaniem co dziesiątego ucznia (9%) liceów etnicznych w Bielsku Podlaskim i w Hajnówce oraz co szóstego (17%) w Puńsku. Szczegółowe dane zamieszczone są w tabeli 35.

Zbadano związek między statusem etniczno-kulturowym ucznia a ocenami, które otrzymał z przedmiotów mających potencjalnie istotny wpływ na kształt statusu. W sytuacji specjalnego znaczenia języka dla kultury narodowej w pierwszym rzędzie poddano analizie związki między osiągnięciami w nauce języka etnicznego a statusem etniczno-kulturowym.

W liceach z białoruskim językiem nauczania stwierdzono wyraźną zależność między ocenami z języka białoruskiego a statusem etniczno-kulturowym ucznia. W Bielsku Podlaskim (wykres 28) status wysoki występuje tylko w grupie młodzieży osiągającej dobre i bardzo dobre wyniki w nauce języka białoruskiego. Odsetek uczniów reprezentujących status średni zrównoważony jest wyższy w kolejnych grupach osób z lepszymi ocenami.

**Wykres 28. Poziom statusu etniczno-kulturowego badanych uczniów LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim a ich oceny z języka białoruskiego**



n – status niski

sn – status średni niezrównoważony

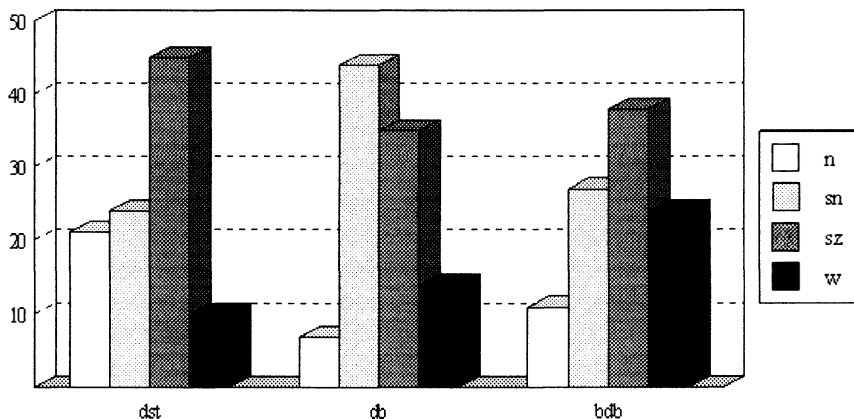
sz – status średni zrównoważony

w – status wysoki

W Hajnówce (wykres 29) zwracają uwagę proporcje skrajnych poziomów statusu – niskiego i wysokiego. Wśród uczniów osiągających bardzo dobre oceny z języka białoruskiego jest dwukrotnie więcej osób (24%) o statusie wysokim niż

niskim (11%). W grupie młodzieży czwórkowej układ jest podobny. Status wysoki obejmuje 14% takich uczniów, zaś niski – 7%. Zupełnie odwrotną sytuację stwierdzamy u młodzieży z ocenami dostatecznymi. Tutaj dwa razy częściej niż wysoki (10%) występuje status niski (21%).

**Wykres 29. Poziom statusu etniczno-kulturowego badanych uczniów LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce a ich oceny z języka białoruskiego**



n – status niski

sz – status średni zrównoważony

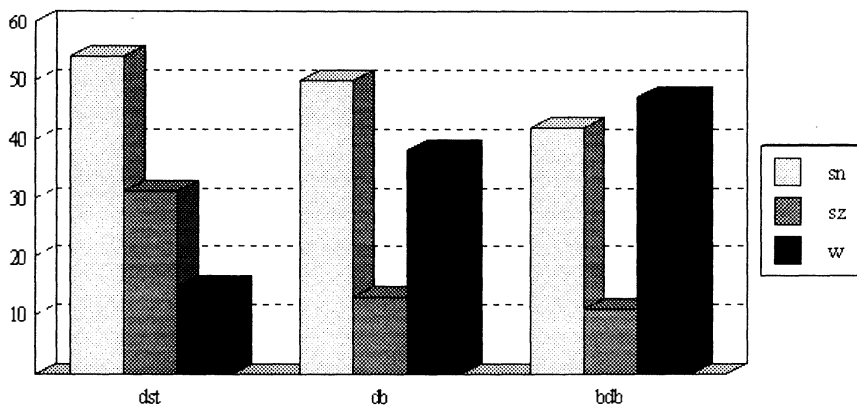
sn – status średni niezrównoważony

w – status wysoki

W Puńsku w każdej grupie z wyższą oceną spada udział uczniów ze statusem średnim, natomiast wzrasta udział ze statusem wysokim. Wśród młodzieży osiągnącej z języka litewskiego oceny bardzo dobre status wysoki występuje trzykrotnie częściej (47%) niż u uczniów z ocenami dostatecznymi (15%). Tylko wśród piątkowych status wysoki jest statusem dominującym.

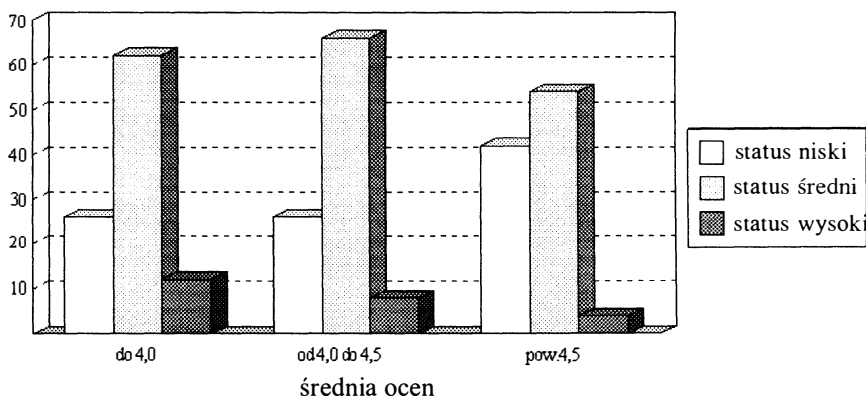
Drugim przedmiotem nauczania, który według wstępnych założeń mógł mieć wpływ na status etniczno-kulturowy ucznia, była historia. Okazało się, że związek jest tu słabszy niż w przypadku języka etnicznego. Wyraźną zależność stwierdzono tylko w liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. Przy mniej więcej jednakowej liczbie uczniów o statusie niskim i wysokim wśród posiadaczy ocen dostatecznych i dobrych, uczniów z oceną bardzo dobrą, których cechuje status wysoki, jest dwukrotnie więcej od tych ze statusem niskim (30% wobec 15%). W grupie młodzieży trójkowej dominuje status średni niezrównoważony (41%), u czwórkowych – średni zrównoważony (49%), zaś u piątkowych – status wysoki i średni zrównoważony; gromadzą one po 30% uczniów.

**Wykres 30. Poziom statusu etniczno-kulturowego badanych uczniów LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku a ich oceny z języka litewskiego**



sn – status średni niezrównoważony  
 sz – status średni zrównoważony  
 w – status wysoki

**Wykres 31. Status etniczno-kulturowy uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania w zależności od średniej ocen**

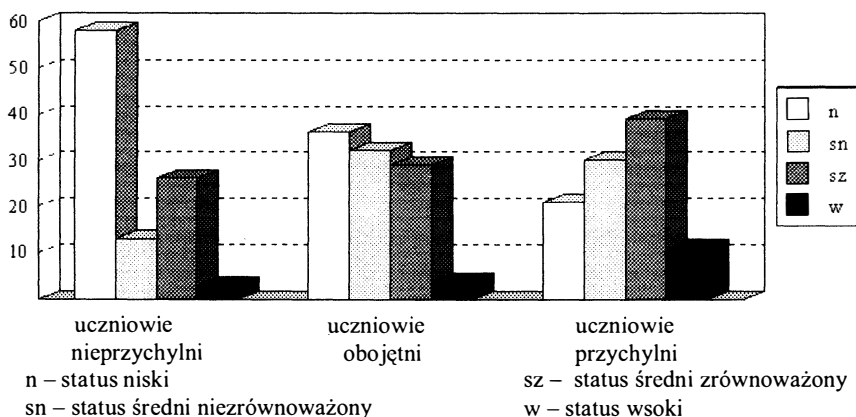


Spodziewano się związku osiągnięć z wychowania muzycznego i plastycznego z poziomem statusu, zwłaszcza w sytuacji nasycenia zajęć z tych przedmiotów elementami kultury etnicznej. Na lekcje wychowania muzycznego i plastycznego w badanych liceach etnicznych uczęszczała tylko część młodzieży. Wbrew oczekiwaniom nie stwierdzono istotnych różnic między uczniami, którzy uczęszczali na zajęcia z wychowania estetycznego a tymi, którzy takich zajęć ze względu na

profil klasy nie mieli. Osoby uzyskujące wyższe oceny z wychowania muzycznego i plastycznego nie charakteryzują się znacząco lepszym poziomem statusu etniczno-kulturowego.

Próbowano zbadać związek między ogólnymi postęпами ucznia, których wskaźnikiem była średnia ocen a poziomem statusu etniczno-kulturowego. Okazało się, że w liceach z białoruskim językiem nauczania najkorzystniejszy rozkład statusu występuje w grupie młodzieży słabszej, ze średnią ocen poniżej 4,0, zaś najmniej korzystny – uczniów najlepszych, ze średnią powyżej 4,5. W grupie uczniów ze średnią poniżej 4,0 status niski występuje dwukrotnie częściej niż status wysoki, wśród uczniów ze średnią od 4,01 do 4,5 trzykrotnie częściej, a u uczniów najlepszych, ze średnią powyżej 4,5, aż dziesięciokrotnie częściej. Brak jednak wyraźnej zależności o charakterze statystycznym.

**Wykres 32. Status etniczno-kulturowy uczniów a ich stosunek do nauczycieli wybranych przedmiotów w liceach z białoruskim językiem nauczania**



W wyniku przeprowadzonych badań częściowo potwierdzono hipotezę, że stosunek ucznia do nauczycieli przedmiotów potencjalnie szczególnie znaczących dla kultury etnicznej oraz do wychowawcy klasy wpływa na status etniczno-kulturowy tegoż ucznia. Przeszło połowa uczniów (58%), wyrażających swoją niechęć do nauczycieli: języka białoruskiego, historii, wychowania muzycznego i plastycznego oraz wychowawcy klasy, posiada niski status etniczno-kulturowy. W grupie uczniów obojętnych wobec nauczycieli wymienionych przedmiotów niski status stwierdzono u trzeciej części osób (36%). Jednocześnie do tej kategorii statusu zalicza się tylko 15% uczniów przychylnie nastawionych do nauczycieli znaczących przedmiotów. Natomiast odsetek uczniów o statusie średnim zrównoważonym i wysokim jest wyższy w grupie osób przychylnie nastawionych do nauczycieli niż u młodzieży im



niechętej bądź obojętnej (wykres 32). Dane te odnoszą się do liceów z białoruskim językiem nauczania. W liceum w Puńsku nie stwierdzono związku statusu etniczno-kulturowego uczniów z ich stosunkiem do nauczycieli.

Wstępnie założono, że na status etniczno-kulturowy istotny wpływ będzie wywierać aktywność kulturalna ucznia. Badanych pytano, w jakim stopniu interesują się współczesną kulturą białoruską bądź litewską. W Puńsku aż 89% uczniów deklaroowało zainteresowanie kulturą etniczną, a tylko 3% wyraziło opinię przeciwną. Niejako na drugim biegunie znaleźli się uczniowie z grupy kontrolnej w Bielsku Podlaskim. Tutaj tylko 7% uczniów potwierdza swoje zainteresowanie kulturą białoruską, zaś aż 60% składa przeciwne deklaracje. W grupie kontrolnej w Hajnówce stwierdzamy już przewagę osób zainteresowanych kulturą etniczną (35%) nad tymi, którzy się nią nie interesują (25%). Podobny układ znajdujemy w liceach z białoruskim językiem nauczania. W Bielsku Podlaskim tylko co czwarty badany uczeń liceum etnicznego (27%) twierdzi, że interesuje się kulturą białoruską. Brak zainteresowania wyraża natomiast aż połowa (51%) uczniów. Tymczasem w Hajnówce aż 63% badanych deklaruje zainteresowanie kulturą białoruską, a tylko 17% wyraża opinię przeciwną.

Jedynie w Puńsku zróżnicowanie poziomu statusu kulturowo-etnicznego w zależności od deklaracji zainteresowania kulturą etniczną nie jest statystycznie istotne. Ale także tutaj wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor} = 0,31$  wskazuje na przeciętną siłę związku. W środowisku białoruskim zależność jest zdecydowanie wyraźniejsza. Wyższym kategoriom statusu częściej odpowiadają deklaracje o zainteresowaniu kulturą etniczną, natomiast od osób zaklasyfikowanych do niższych kategorii częściej uzyskiwano odpowiedzi, że nie interesują się one kulturą etniczną. Wartość współczynnika kontyngencji waha się od 0,50 do 0,66 (tabela 36).

**Tabela 36. Statystyki dotyczące związku między poziomem statusu kulturowo-etnicznego badanych uczniów a ich deklaracjami zainteresowania kulturą etniczną**

Statystyki	Szkoły				
	Licea z niepolskim językiem nauczania			Licea zwykłe	
	LO z bjn Bielsk Podlaski	LO z bjn Hajnówka	LO z ljn Puńsk	LO Bielsk Podlaski	LO Hajnówka
$\chi^2$	33,433	45,719	4,75	17,049	23,568
df	9	9	6	6	6
p	0.0001	7E-07	0,57	0,0091	0,0006
$C_{kor}$	0,50	0,62	0,31	0,63	0,66

## Rezultaty badań

Uczestnictwo w pracach zespołów artystycznych, kultywujących wartości związane z kulturą etniczną, jest związane z wyższym poziomem statusu. Dane z badań w tym zakresie są zamieszczone w tabeli 37. Różnice nie są istotne statystycznie jedynie w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim. Ale także tutaj, podobnie jak w liceum etnicznym w tym mieście, istnieje wyraźnie zauważalny związek między przynależnością do zespołu a poziomem statusu, na który wskazuje wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}$ , wynoszącego w obu przypadkach 0,37. W Hajnówce i Puńsku związek jest jeszcze silniejszy.

**Tabela 37. Uczestnictwo w pracy zespołów kultywujących kulturę etniczną a poziom statusu kulturowo-etnicznego**

Kategorie statusu		Szkoły																			
		Licea z niepolским językiem nauczania												Licea zwykłe							
		LO z bjn Bielsk Podl.				LO z bjn Hajnówka				LO z ljn Puńsk				LO Bielsk Podlaski				LO Hajnówka			
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
niski	L	36	8	10	3	5	5	3	-	-	-	-	-	22	3	4	1	9	3	2	1
	%	52	24	29	33	30	9	12	-	-	-	-	-	76	43	66	100	32	30	14	100
średni niezrówn.	L	12	11	10	1	6	21	7	4	4	9	6	13	6	3	1	-	15	6	5	-
	%	17	33	29	11	35	36	28	31	80	60	23	68	21	43	17	-	54	60	36	
średni zrówn.	L	21	12	11	5	6	22	13	2	1	3	4	2	1	1	1	-	4	1	7	-
	%	31	37	33	56	35	39	52	15	20	20	15	11	3	14	17	-	14	10	50	
wysoki	L	-	2	3	-	-	9	2	7	-	3	16	4	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	6	9	-	-	16	8	34	-	20	62	21	-	-	-	-	-	-	-	-
Statystyki																					
$\chi^2$		17,063				25,331				15,819				4,53				10,727			
df		9				9				6				6				6			
p		0,048				0,003				0,015				0,60				0,097			
C		0,37				0,50				0,53				0,37				0,49			

A – nie należałem i nie chciałym

B – nie należałem, ale chciałym

C – należałem dawniej

D – należę obecnie

Brak tu jednak liniowej zależności. Warto zwrócić uwagę na to, że wśród osób biorących udział w zajęciach zespołów w liceum etnicznym w Bielsku Podlaskim nie ma ani jednej o statusie wysokim, chociaż więcej niż połowa (56%) dysponuje statusem średnim zrównoważonym.

Jeszcze bardziej zastanawia sytuacja w Puńsku, gdzie zdecydowaną większość osób (68%) należących w chwili przeprowadzania badań do zespołów cechuje status średni niezrównoważony, a tylko 21% status wysoki. Prawie dokładnie od-

wrotny układ stwierdzamy tu w grupie osób, które kiedyś brały udział w pracach jakiegoś zespołu.

Jak się okazuje, duże znaczenie przypada tu zmiennej pośredniczącej, jaką jest klasa, do której uczęszcza badany uczeń. Większość badanych uczniów liceum w Puńsku, należących do zespołów, to uczniowie klas drugich. Prawie co trzeciego (29%) drugoklasistę, który bierze udział w pracach zespołu, obok silnego poczucia tożsamości i proetnicznych postaw cechują niskie kompetencje kulturowe (profil 331). W klasach czwartych nie ma już ani jednego takiego ucznia. Wśród maturzystów występuje zbliżony profil 321, różniący się od poprzedniego ambiwalentnymi postawami wobec innych narodów. Wśród uczniów należących do zespołów grupuje on 20% uczniów ostatnich klas i 14% dziewcząt i chłopców z klas drugich.

Tylko w klasach drugich liceum puńskiego wśród młodzieży działającej w zespołach występują profile, w których obok silnego poczucia tożsamości oraz średnich bądź wysokich kompetencji w dziedzinie kultury litewskiej występują postawy antyetyczne (profile 312 i 313). Takie syndromy spotykamy u przeszło trzeciej części (35%) uczniów drugich klas uczęszczających na zajęcia zespołów. Jedynie w liceum etnicznym w Hajnówce wśród uczniów będących członkami zespołów większość (54%) stanowią osoby o statusie wysokim.

Osoby czytające książki w języku białoruskim charakteryzował wyższy status niż uczniów nie czytających takich książek wcale. W liceum z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce wszystkie osoby o wysokim statusie twierdziły, że czytają książki w języku białoruskim. Tylko 3% badanych uczniów tej szkoły, sięgających po literaturę białoruską, cechuje status niski. Jednocześnie wśród młodzieży, która nie czyta w języku białoruskim nic poza lekturami obowiązkowymi, status niski obejmuje co czwartego ucznia (28%).

Podobnie jest w liceum etnicznym w Bielsku Podlaskim. Wśród osób twierdzących, że nie czytają po białorusku nic poza lekturami obowiązkowymi, aż 53% posiada niski status etniczno-kulturowy, a zaledwie 1% wysoki. Z kolei wśród osób czytających, status niski występuje czterokrotnie rzadziej (14%), zaś wysoki – ośmiokrotnie częściej (8%). Dwukrotnie częstszy jest tu także status średni zrównoważony.

W LO w Puńsku tylko dwie badane osoby twierdziły, że nie czytają po litewsku żadnych lektur ponadobowiązkowych. Natomiast w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim stwierdzono sytuację diametralnie różną. Tutaj zaledwie trzy osoby zadeklarowały, że czytają książki wydane po białorusku.

W liceach z białoruskim językiem nauczania istotny wpływ na status etniczno-kulturowy wywierają czynniki związane z domem rodzinnym ucznia. Jednym z nich jest różnica wyznania rodziców przed zawarciem związku małżeńskiego.

Potwierdziło się przypuszczenie, że gorszy status będzie cechował młodzież pochodzącą z rodzin wyznaniowo mieszanych. Przeszło połowa badanych uczniów (58%), którzy stwierdzili, że ich rodzice przed zawarciem małżeństwa wyznawali różne religie, posiada status niski. W grupie dzieci ze związków jednowyznaniowych niski status występuje tylko u czwartej części uczniów (24%). Bardzo wyraźna różnica występuje też w obrębie statusu średniego zrównoważonego. Zdarza się on aż pięciokrotnie częściej (39%) wśród osób, których obydwój rodzice przed zawarciem związku małżeńskiego wyznawali religię prawosławną niż wśród młodzieży pochodzącej z rodzin, w których jeden z rodziców wyznawał inną niż prawosławna religię (8%). Status wysoki także czterokrotnie częściej występuje wśród uczniów z rodzin jednolitych wyznaniowo. Warto zwrócić uwagę, że dwie pożądane kategorie statusu – średni zrównoważony i wysoki grupują blisko połowę (49%) dzieci ze związków jednolitych wyznaniowo i tylko nieco ponad dziesiątą część (12%) ze związków wyznaniowo mieszanych.

**Tabela 36. Status etniczno-kulturowy badanych uczniów czytających (A) i nie czytających (B) książki w języku białoruskim/litewskim**

Status		Szkoły									
		Licea z niepolskim językiem nauczania						Grupa kontrolna			
		LO z bjn Bielsk Podlaski		LO z bjn Hajnówka		LO z ljn Puńsk		Bielsk Podlaski		Hajnówka	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
niski	L	7	50	2	11	-	-	1	29	1	13
	%	14	53	3	28	-	-	33	72	9	33
średni niezrówn.	L	14	20	28	10	30	2	2	8	5	21
	%	28	21	38	26	41	100	67	20	41	53
średni zrówn.	L	25	24	25	18	10	-	-	3	6	6
	%	50	25	34	46	14	-	-	8	50	15
wysoki	L	4	1	18	-	23	-	-	-	-	-
	%	8	1	24	-	35	-	-	-	-	-
Statystyki											
$\chi^2$		23,628		29,17		4,585		3,45		9,07	
df		3		6		4		2		2	
p		3E-05		6E-05		0,33		0,178		0,059	
C		0,48		0,54		0,31		0,36		0,47	

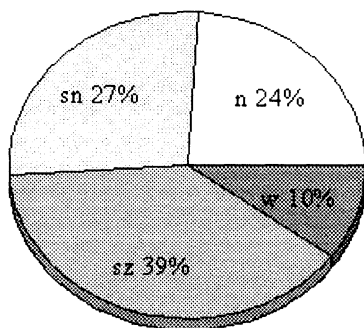
Różnice są istotne statystycznie na poziomie  $p=0,0001$  ( $\chi^2=15,938$ ,  $df=3$ ). Uzyskana wielkość współczynnika kontyngencji  $C_{kor}=0,31$  wskazuje na przeciętną siłę związku między statusem etniczno-kulturowym uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania a zgodnością religii wyznawanych przez ich rodziców przed zawarciem związku małżeńskiego. W grupie kontrolnej tylko sześć osób pocho-

dziło ze związków mieszanych wyznaniowo. Czterej z nich posiadali status niski, a dwaj – średni nie zrównoważony. W liceum w Puńsku był tylko jeden taki uczeń i posiadał status średni nie zrównoważony. Ze względu na znikomą liczbę przypadków trudno tu jednak o uogólnienia. Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać zależność uzyskaną w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce.

Status etniczno-kulturowy młodzieży liceów z białoruskim językiem nauczania wyraźnie związany jest także z tym, czy ich rodzice uczęszczali – czy też nie – do szkół etnicznych. Zdecydowanie najkorzystniejszą sytuację stwierdzono w grupie uczniów, których obydwój rodzice uczęszczali do szkoły z białoruskim językiem nauczania. Nie uwzględniano tu jednak różnic ze względu na stopień szkoły. Tylko w tej grupie bezwzględną większość (56%) stanowili uczniowie kwalifikujący się do dwu pożądaných kategorii statusu – średniego zrównoważonego (43%) i wysokiego (13%).

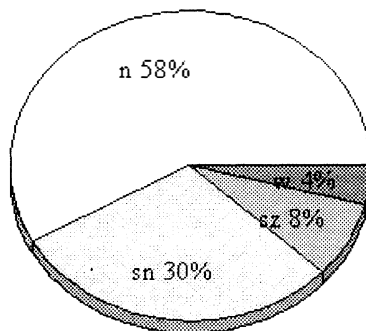
**Wykres 33. Status etniczno-kulturowy uczniów pochodzących ze związków jednolitych (A) i niejednolitych (B) wyznaniowo**

A



n – status niski  
sn – status średni nie zrównoważony

B



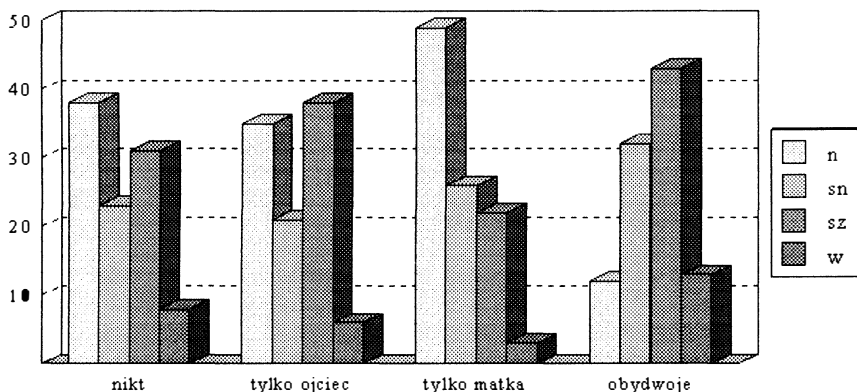
sz – status średni zrównoważony  
w – status wysoki

Była to też jedyna grupa, w której odsetek osób o statusie wysokim (13%) nieznacznie przeważał nad odsetkiem młodzieży o statusie niskim (12%). W pozostałych podgrupach zdecydowanie liczniejsi byli uczniowie o statusie niskim.

Niespodziewanie niekorzystne proporcje występują w tej grupie osób, których tylko matka uczęszczała do szkoły z białoruskim językiem nauczania. Blisko połowa takich uczniów (49%) prezentuje niski status etniczno-kulturowy. Zdecydowanie najrzadziej spotkać wśród nich można status średni zrównoważony (22%) i wysoki (3%).

Natomiast wśród osób, u których tylko ojciec uczęszczał do szkoły z białoruskim językiem nauczania i uczniów, których żaden z rodziców nie chodził do takiej szkoły, rozkład poszczególnych kategorii statusu jest bardzo zbliżony (wykres 34). Ogólnie różnice statusu etniczno-kulturowego uczniów LO z białoruskim językiem nauczania powodowane uczęszczaniem ich rodziców do szkół z białoruskim językiem nauczania są istotne statystycznie ( $\chi^2=29,716$ ,  $df=9$ ;  $p=0,0005$ ), a siła związku jest przeciętna ( $C_{kor}=0,37$ ).

**Wykres 34. Status etniczno-kulturowy uczniów LO z białoruskim językiem nauczania a uczęszczanie ich rodziców do szkół etnicznych**



n – status niski

sn – status średni nie zrównoważony

sz – status średni zrównoważony

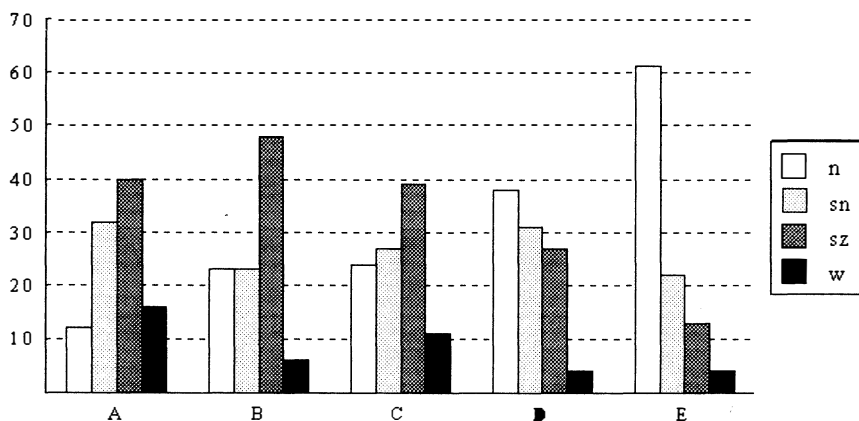
w – status wysoki

W grupie kontrolnej, czyli wśród młodzieży o tożsamości białoruskiej uczęszczającej do zwykłych liceów w Bielsku Podlaskim i Hajnówce, różnice są mniej istotne ( $\chi^2=12,245$ ,  $df=6$ ;  $p=0,015$ ). Status wysoki nie wystąpił w tej grupie w ogóle. Natomiast status średni zrównoważony stwierdzono tylko u 6% uczniów, których rodzice nie uczęszczałi do szkół z białoruskim językiem nauczania, u 20% uczniów, których jeden z rodziców uczęszczał do takiej szkoły oraz u 23% uczniów, których obydwoje rodzice są absolwentami szkoły podstawowej lub średniej z białoruskim językiem nauczania.

Wśród uczniów liceum z litewskim językiem nauczania nie stwierdzono związku między uczęszczaniem rodziców do szkół z litewskim językiem nauczania a statusem etniczno-kulturowym ucznia.

Poziom formalnego wykształcenia rodziców, mierzony stopniem ukończonej przez nich szkoły, okazał się czynnikiem istotnie różnicującym status etniczno-kulturowy uczniów tylko w przypadku młodzieży liceów z białoruskim językiem nauczania.

**Wykres 35. Status etniczno-kulturowy uczniów liceów ogólnokształcących z białoruskim językiem nauczania a wykształcenie ich rodziców**



n – status niski

sz – status średni zrównoważony

sn – status średni niezrównoważony

w – status wysoki

A – oboje rodzice ukończyli tylko szkołę podstawową

B – jedno z rodziców ukończyło szkołę podstawową, a drugie średnią

C – oboje ukończyli szkołę średnią

D – jedno z rodziców ukończyło szkołę średnią, a drugie wyższą

E – oboje ukończyli szkołę wyższą

Jak widzimy na wykresie 35, zdecydowanie najkorzystniejszy rozkład statusu występuje w grupie uczniów, których rodzice ukończyli tylko szkołę podstawową. Jedyne w tej grupie uczniowie o statusie wysokim (16%) są liczniejsi od swoich kolegów ze statusem niskim (12%). Osoby ze statusem średnim zrównoważonym i wysokim stanowią bezwzględną większość tylko w dwu grupach z najniższym formalnym wykształceniem rodziców. Stanowią one 56% wśród osób, których rodzice posiadają wykształcenie podstawowe (A) i 53% wśród uczniów, których jeden z rodziców ma wykształcenie podstawowe, a drugi – średnie (B). Jednak w tej drugiej grupie uczniowie o statusie wysokim (6%) są już czterokrotnie mniej liczni niż ich koledzy o statusie niskim (23%).

Jeszcze wśród uczniów, których oboje rodzice posiadają wykształcenie średnie (C) liczba osób ze statusem wysokim i średnim zrównoważonym (49%) jest w zasadzie równa liczbie ze statusem niskim bądź średnim niezrównoważonym (51%), ale także tutaj zdecydowanie słabiej jest reprezentowany status wysoki (11%) niż niski (24%).

Najgorzej wypada młodzież pochodząca z rodzin o najwyższym formalnym statusie wykształcenia rodziców. Tam, gdzie jedno z rodziców ma wykształcenie śre-

dnie, a drugie wyższe (D), uczniowie o statusie średnim zrównoważonym i wysokim stanowią już tylko niespełna trzecią część (31%), a tam, gdzie oboje rodzice legitymują się wykształceniem wyższym (E), stwierdzono zaledwie 17% osób ze statusem wysokim lub średnim zrównoważonym. W obu grupach z najwyższym wykształceniem rodziców zaledwie jednego na dwudziestu pięciu uczniów (4%) cechuje wysoki status etniczno-kulturowy. Z kolei status niski jest dominujący. Obejmuje on aż 61% uczniów, których oboje rodzice posiadają wykształcenie wyższe i 38% uczniów, u których jedno z rodziców ukończyło szkołę wyższą, a drugi średnią. Różnice są istotne statystycznie ( $\chi^2=30,497$ ,  $df=9$ ,  $p=0,0004$ ). W grupie uczniów liceum z litewskim językiem nauczania nie stwierdzono związku między wykształceniem rodziców a statusem etniczno-kulturowym ich dzieci.

Kolejnym czynnikiem związanym z rodziną, którego wpływ na kształt statusu analizowano, było pochodzenie społeczne ucznia. Jak się okazało, wcześniejsze założenia dotyczące istnienia zależności między pochodzeniem społecznym ucznia a jego statusem etniczno-kulturowym były trafne.

Porównując młodzież pochodzącą z trzech grup społecznych zauważamy najmniej korzystny obraz u uczniów pochodzących z rodzin inteligenckich. Prawie połowa młodzieży liceów z białoruskim językiem nauczania, pochodzących z rodzin inteligenckich (42%), posiada niski status etniczno-kulturowy. Zaś aż dwie trzecie badanych osób pochodzenia inteligenckiego (64%) z liceum w Puńsku dysponuje najniższym w tej szkole statusem średnim niezrównoważonym. U prawie połowy uczniów liceum z litewskim językiem nauczania, będących dziećmi inteligentów (46%), stwierdzono dysproporcje między siłą poczucia tożsamości a postawami o charakterze etycznym. Przy silnym poczuciu tożsamości narodowej występują negatywne postawy wobec innych narodowości (profile 311 – 18%, 312 – 14% i 313 – 14%). Podobnie status wysoki zdecydowanie częściej występuje u osób z rodzin chłopskich i robotniczych niż inteligenckich, zarówno wśród uczniów litewskich, jak i białoruskich. Charakterystyczne jest, że rozkład statusu w grupach młodzieży chłopskiej i robotniczej jest prawie identyczny.

Na zakończenie analizy uzależnienia statusu od czynników nie związanych bezpośrednio ze szkołą, zobaczymy jak kształtuje się rozkład statusu uczniów w zależności od tego czy mieszkają na wsi, czy w mieście. Interesujące jest też ewentualne występowanie zależności statusu od płci. Istotne zróżnicowanie związane z miejscem zamieszkania występuje tylko w liceach z białoruskim językiem nauczania. Inny obraz uzyskujemy też w przypadku Bielska Podlaskiego, a inny w przypadku Hajnówki. W Bielsku Podlaskim zdecydowanie korzystniejszy status stwierdzono u młodzieży zamieszkującej wieś. Dominował wśród niej status średni zrównoważony (44%), a co jedenasty uczeń (9%) dysponował statusem wysokim. Status niski (27%) występował jednak trzykrotnie częściej niż wysoki.



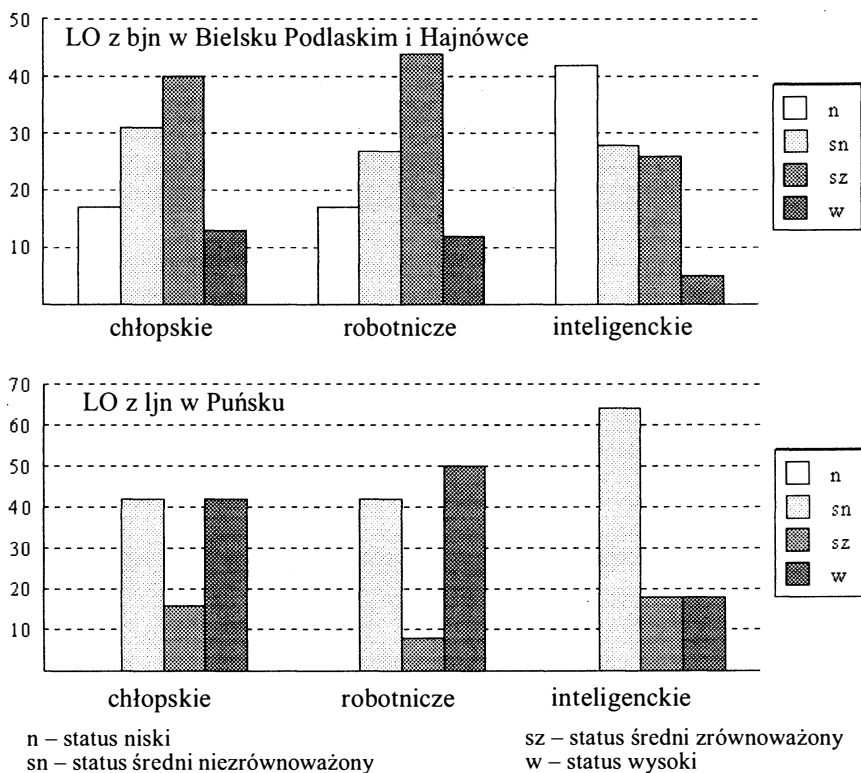
Z kolei młodzież miejską prawie w połowie cechuje status niski (44%). Drugi co do liczebności jest status średni zrównoważony (30%). Natomiast status wysoki występuje tylko u 1% uczniów mieszkających w mieście, a uczęszczających do LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim.

Zupełnie odmiennie sytuacja kształtuje się w liceum etnicznym w Hajnówce. Dokładnie połowa (50%) badanych uczniów mieszkających na wsi posiada status średni niezrównoważony. Większość z nich (34% uczniów mieszkających na wsi) cechuje niezrównoważenie poczucia tożsamości narodowej i kompetencji kulturowych. Silnemu poczuciu narodowej identyfikacji towarzyszy niewielkie rozoznanie w kulturze etnicznej (profile 321 – 17%, 331 – 10%, 311 – 7%). Jednak status wysoki (10%) w badanych grupach uczniów wiejskich z okolic Hajnówki występuje pięciokrotnie częściej niż status niski (2%). Uczniowie mieszkający w mieście najczęściej dysponują statusem średnim zrównoważonym (39%). Status wysoki (20%) także tutaj przeważa nad niskim (17%), ale proporcje są mniej korzystne niż wśród uczniów wiejskich. Niemniej warte podkreślenia jest, że status wysoki cechuje w liceum etnicznym w Hajnówce co piątego ucznia z miasta i tylko co dziesiątego mieszkającego na wsi.

Płeć różnicuje status uczniów w zakresie istotnym statystycznie tylko w LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku ( $\chi^2=10,089$ ,  $df=2$ ,  $p=0,006$ ,  $C_{kor}=0,48$ ). Blisko połowa dziewcząt (49%) dysponuje statusem wysokim. U chłopców wysoki status występuje pięciokrotnie rzadziej (9%). Z kolei status średni niezrównoważony cechował aż 69% badanych chłopców i 39% dziewcząt.

Najbardziej typowe dla chłopców są dwa profile statusu średniego niezrównoważonego 321 i 311 oraz jeden średni zrównoważony – 322. Profile te grupują łącznie 72% badanych płci męskiej. Co trzeciego ucznia z Puńska (36%) cechuje silne poczucie tożsamości, któremu towarzyszą ambiwalentne postawy wobec innych narodowości oraz niskie kompetencje kulturowe (profil 321). Taki profil statusu u dziewcząt spotykamy dziewięciokrotnie rzadziej (5%). Profil 311 (silna tożsamość, antyetyczne postawy i niskie kompetencje kulturowe) cechuje 18% chłopców, nie występuje zaś wśród dziewcząt. Jest to jeden z trzech profili z syndromem nacjonalistycznym, gdzie wraz z silną identyfikacją narodową występują postawy zdecydowanej niechęci wobec innych nacji. W grupie dziewcząt wystąpił profil 312, różniący się od poprzedniego lepszą orientacją w kulturze. Obejmował on 7% dziewcząt i nie wystąpił u chłopców. Najbardziej typowe dla uczennic były dwa profile statusu wysokiego: 323 (23%) i 333 (19%) oraz jeden profil statusu średniego niezrównoważonego: 331 (21%). Profil 323 u chłopców wystąpił blisko pięciokrotnie (5%), a profil 331 – dwukrotnie rzadziej (9%). Natomiast wysokie natężenie wszystkich trzech komponentów stanowiących status etniczno-kulturowy, czyli profil 333, wystąpił tylko u dziewcząt.

**Wykres 36. Status etniczno-kulturowy uczniów LO z niepolskim językiem nauczania a ich pochodzenie społeczne**



W liceach z białoruskim językiem nauczania także – choć nie w takim stopniu jak w Puńsku – korzystniejsze profile statusu częściej spotykamy u dziewcząt: 333 (1%) i 332 (5%). Natomiast 6% chłopców charakteryzował profil 323, który u dziewcząt wystąpił dwukrotnie rzadziej (3%). Jednak najbardziej typowe, zarówno dla dziewcząt jak i dla chłopców, były profile statusu średniego zrównoważonego. Co piąty chłopak (20%) i co dziesiąta dziewczyna (11%) określali siebie jako w jednakowym stopniu Białorusini i Polacy. Cechowały ich ambiwalentne postawy wobec przedstawicieli innych narodowości oraz niewielka wiedza w dziedzinie kultury białoruskiej (profil 221). Był to najczęściej występujący profil wśród przedstawicieli obu płci. Następnym u chłopców był profil różniący się od poprzedniego niechęcią do innych narodów (211) – 17%. W badanej próbie dziewcząt był on trzykrotnie rzadszy – 6%. Z kolei drugi pod względem częstości występo-

wania profil wśród dziewcząt, to profil 222 (Białorusinka i Polka w jednakowym stopniu, ambiwalentne postawy, przeciętne kompetencje). Dotyczył on 9% dziewcząt i 5% chłopców.

## **5.6 Opinie uczniów dotyczące wybranych czynników kształtujących status etniczno-kulturowy tożsamości w opinii badanych uczniów**

### **5.6.1. Miejsce szkoły w kształtowaniu poczucia narodowej tożsamości w opinii badanych uczniów**

Poza diagnozą statusu etniczno-kulturowego uczniów badano ich opinie na temat miejsca jakie w kształtowaniu tożsamości narodowej zajmują: szkoła, rodzina, kościół i środowisko. Uczniowie proszeni byli o wskazanie na skali od 0 do 4 jaki wpływ na poczucie przynależności narodowej miały, ich zdaniem, trzy najważniejsze instytucje – rodzina, szkoła i Kościół oraz środowisko – rozumiane jako najbliższe otoczenie poza rodzicami i rodzeństwem, a więc rówieśnicy, sąsiedzi, krewni.

Poszczególnym punktom na skali przypisano następujące określenia słowne: 0 – brak jakiegokolwiek wpływu, 1 – słaby wpływ, 2 – znaczący wpływ, 3 – silny wpływ, 4 – wpływ decydujący. Przy analizie wyników badania najczęściej postępowano się średnią ważoną. Szczegółowe wyniki zamieszczono w tabeli 38.

Już pierwszy rzut oka na uzyskane wyniki pozwala nam stwierdzić, że różnice w skali poszczególnych czynników występują nie tyle między liceami z białoruskim językiem nauczania i liceami zwykłymi, ile między Bielskiem Podlaskim i Hajnówką. W Bielsku Podlaskim hierarchia jest identyczna w liceum etnicznym i grupie kontrolnej. W opinii uczniów największy wpływ na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej ma tu rodzina, aczkolwiek dystans dzielący ją od plasującej się na drugiej pozycji szkoły jest w przypadku grupy kontrolnej znikomy. Trzecie miejsce przypada środowisku, a dopiero czwarte – Cerkwii prawosławnej.

Z kolei w Hajnówce zarówno w liceum etnicznym jak i w grupie kontrolnej najwyżej oceniany jest wpływ szkoły. Rodzina znalazła się na drugim miejscu. Dystans dzielący średnią dla rodziny od średniej przypadającej szkole jest większy w grupie kontrolnej. W niej też identyczna średnia przypada rodzinie i środowisku. Co trzeci badany uczeń zwykłego liceum w Hajnówce (30%), uczęszczający na lekcje religii prawosławnej stwierdza, że środowisko miało znaczący wpływ na jego poczucie tożsamości narodowej.

**Tabela 37. Wpływ szkoły, rodziny, kościoła i środowiska na poczucie tożsamości narodowej w opinii badanych uczniów a ich status etniczno-kulturowy (średnie ważone)**

	Status	Szkoły									
		Licea z niepolskim językiem nauczania						Grupa kontrolna			
		LO z bjn Bielsk P.		LO z bjn Hajnówka		LO z ljn Puńsk		LO Bielsk Podlaski		LO Hajnówka	
Szkoła	n	1,11	1,32	1,31	2,11	-	2,68	1,23	1,25	1,47	2,02
	sn	1,50		2,21		2,59		1,20		2,12	
	sz	1,45		2,02		1,90		1,67		2,42	
	w	2,00		2,67		3,13		-		-	
Rodzina	n	1,42	1,50	1,92	2,03	-	2,91	1,23	1,26	1,20	1,84
	sn	1,29		2,21		2,81		1,50		2,04	
	sz	1,84		1,74		2,30		2,00		2,42	
	w	1,80		2,44		3,30		-		-	
Kościół	n	0,67	0,87	1,31	1,63	-	1,55	0,57	0,65	0,93	0,73
	sn	1,03		1,82		1,41		0,80		0,50	
	sz	1,14		1,53		1,20		0,67		0,92	
	w	1,20		1,78		1,91		-		-	
Środowisko	n	0,79	0,94	0,92		-		1,20	1,11	1,13	1,84
	sn	1,15		1,68		2,00		1,10		2,15	
	sz	0,88		1,47		1,50		1,33		2,17	
	w	1,20		2,28		2,48		-		-	

n – status niski

sz – status średni zrównoważony

sn – status średni nie zrównoważony

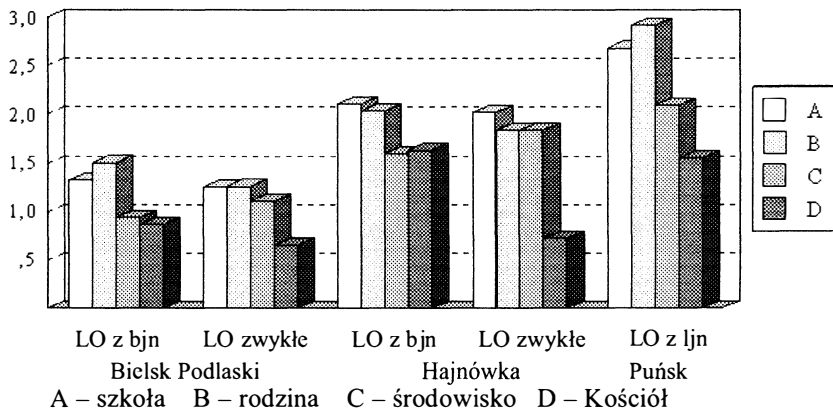
w – status wysoki

W liceum etnicznym w Hajnówce na trzecim miejscu znajduje się Cerkiew. Była to jedyna szkoła, w której wpływy instytucji religijnej na poczucie tożsamości narodowej nie zostały uznane za najslabsze. Chociaż dystans dzielący średnią przypadającą Cerkwi od średniej wyliczonej dla środowiska jest niewielki. Zupełnie inaczej jest w grupie kontrolnej, w której Cerkiew wypada zdecydowanie najslabiej. Cechą charakterystyczną obu części grupy kontrolnej jest zdecydowanie slabsze niż w grupie zasadniczej ocenianie wpływu Cerkwi na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej (wykres 37).

Interesujący zdaje się być fakt zróżnicowania oceny wpływu instytucji ze względu na miejscowość, w której dokonywano badania. Oceny w Bielsku Podlaskim

są ogólnie niższe niż w Hajnówce. Trudno tu nie dostrzegać zbieżności z silniejszym poczuciem tożsamości narodowej, występującym w Hajnówce. Tendencję taką zdaje się potwierdzać obraz uzyskany w Puńsku, gdzie oceny są najwyższe, a poczucie tożsamości narodowej, uczniów liceum puńskiego jest zdecydowanie silniejsze niż poczucie tożsamości młodzieży z liceów etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce.

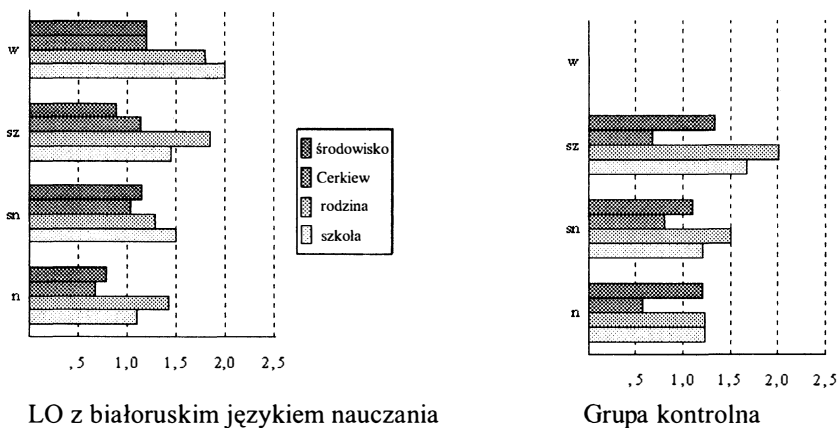
**Wykres 37. Wpływ szkoły, rodziny, kościoła i środowiska na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej uczniów (opinie uczniów – średnie ważone)**



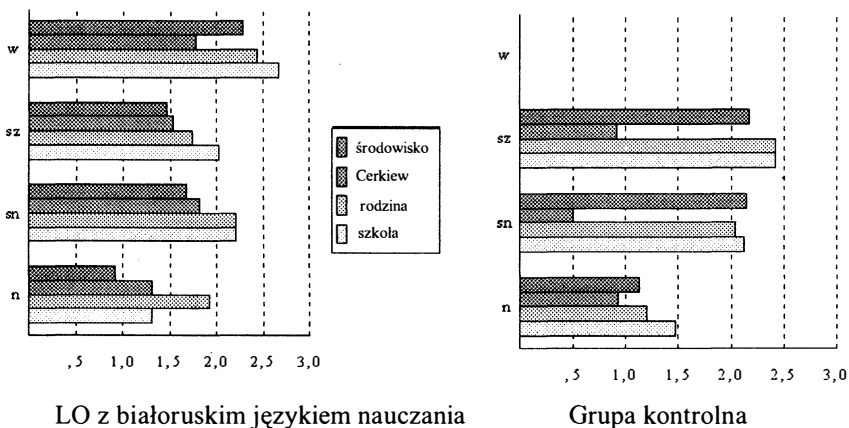
Jak widzimy na wykresach 38 i 39, ocena wpływu wybranych instytucji na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej związana jest również ze statusem etniczno-kulturowym ucznia. Osoby z wyższymi kategoriami statusu bardziej pozytywnie oceniają rolę poszczególnych instytucji w budowaniu narodowej identyfikacji. Wyraźna progresja ocen w liceach z białoruskim językiem nauczania dotyczy zwłaszcza szkoły. W opinii uczniów o wysokim statusie to właśnie szkoła najsilniej wpłynęła na ich narodową identyfikację. Połowa uczniów o statusie wysokim z liceum etnicznego w Hajnówce przyznała szkole rangę 3, co odpowiada wpływowi silnemu. Rodzina, druga co do siły oddziaływania w skali grupy, uzyskała także u połowy uczniów z tej kategorii statusu rangę 2, co odpowiada wpływowi znaczącemu.

W większości przypadków szkoła i rodzina są wyraźnie wyżej oceniane niż Cerkiew i środowisko. Wyraźniejsze zróżnicowanie występuje zwłaszcza w wyższych kategoriach statusu etniczno-kulturowego. Charakterystyczna jest relatywnie bardzo niska ocena wpływu Cerkwi w grupie kontrolnej. Szczególnie wyraźnie można to zauważyć w Hajnówce (zob. wykres 39). Fakt ten jest tym bardziej interesujący, że badań dokonywano wśród uczniów uczęszczających na lekcje religii prawosławnej.

**Wykres 38. Udział szkoły, rodziny, cerkwi i środowiska w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej według opinii badanych uczniów z Bielska Podlaskiego z uwzględnieniem statusu etniczno-kulturowego (średnie ważone)**



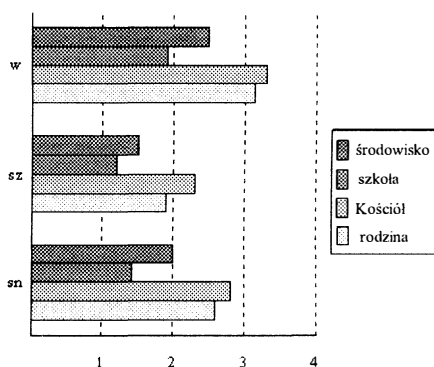
**Wykres 39. Udział szkoły, rodziny, cerkwi i środowiska w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej według opinii badanych uczniów z Hajnówki z uwzględnieniem statusu etniczno-kulturowego (średnie ważone)**



Proporcje ocen przyznawanych poszczególnym instytucjom przez młodzież liceum z litewskim językiem nauczania w kolejnych kategoriach statusu w zasadzie pozostają bez zmian (zob. wykres 40). Jednak podobnie jak w przypadku Białoru-

sinów, także tutaj uczniowie o statusie wysokim mają tendencję do przyznawania wyższych ocen niż osoby o statusie średnim. Warto zwrócić uwagę, że w przeciwieństwie do liceów z białoruskim językiem nauczania u uczniów o wysokim statusie etniczno-kulturowym najwyższa średnia nie przypada szkole, lecz rodzinie. Wśród badanej młodzieży liceum w Puńsku rodzina dominuje w każdej kategorii statusu. Szkoła ustępuje jej w niewielkim stopniu. Wyniki uzyskane w przypadku kościoła i środowiska wskazują na zdecydowanie mniejsze znaczenie, jakie mają one (w świadomości uczniów) w kształtowaniu identyfikacji narodowej. We wszystkich grupach zaskakuje bardzo niska ocena znaczenia Kościoła w formowaniu i podtrzymywaniu tożsamości narodowej. Szczególnie w przypadku Białorusinów wydaje się być to faktem znamionym w sytuacji wymieniania właśnie religii obok języka i przywiązania do ziemi jako jednej z trzech wartości centralnych kultury białoruskiej.

**Wykres 40. Udział szkoły, rodziny, Kościoła i środowiska w kształtowaniu tożsamości narodowej według opinii badanych uczniów LO w Puńsku z uwzględnieniem statusu etniczno-kulturowego**



W tabeli 40 znajdziemy statystyki opisujące związek opinii uczniów na temat znaczenia szkoły, rodziny, Kościoła i środowiska dla kształtowania poczucia tożsamości narodowej tychże osób z ich statusem etniczno-kulturowym. W liceach z białoruskim językiem nauczania zależności są statystycznie istotne w każdym przypadku. Współczynnik kontyngencji przybiera najwyższą wartość dla szkoły  $C_{kor} = 0,44$ , co oznacza, że im silniejszy status, tym większa tendencja do uznawania większej roli szkoły w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej. Na drugim miejscu znalazło się środowisko  $C_{kor} = 0,36$ , na trzecim Cerkiew  $C_{kor} = 0,34$  i na ostatnim rodzina  $C_{kor} = 0,31$ . W każdym przypadku wielkość współczynnika wskazuje na przeciętną siłę związku.

W grupie kontrolnej najbardziej wyraźna zmiana nasilenia pozytywnych opinii w poszczególnych kategoriach statusu dotyczy rodziny. Jest to sytuacja zupełnie odmienna niż w liceach etnicznych. Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  przybiera tu wartość 0,63 wskazując na wysoką siłę związku. W przypadku szkoły i środowiska

$C_{kor}=0,46$  (siła związku przeciętna). Tylko dla cerkwi różnice nie są statystycznie istotne ( $p=0,24$ ), a współczynnik kontyngencji jest najniższy i wynosi 0,36.

**Tabela 40. Statystyki dotyczące związku między statusem etniczno-kulturowym badanych uczniów a ich opiniami co do znaczenia szkoły, rodziny, Kościoła i środowiska w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej**

	LO z litewskim językiem nauczania				Licea z białoruskim językiem nauczania				Grupa kontrolna			
	szko- -ła	ro- dzi- na	śro- do- wis- ko	Koś- ciół	szko- -ła	ro- dzi- na	śro- do- wis- ko	Cer- kiew	szko- -ła	ro- dzi- na	śro- dowis- ko	Cer- kiew
$\chi^2$	16,67	9,85	10,72	7,49	45,05	21,22	28,82	25,62	17,69	35,23	17,92	10,2
df	8				12				8			
p	0,03	0,28	0,21	0,48	1E-05	0,05	0,0004	0,01	0,02	4E-07	0,02	0,24
$C_{kor}$	0,53	0,42	0,44	0,38	0,44	0,31	0,36	0,34	0,46	0,63	0,46	0,36

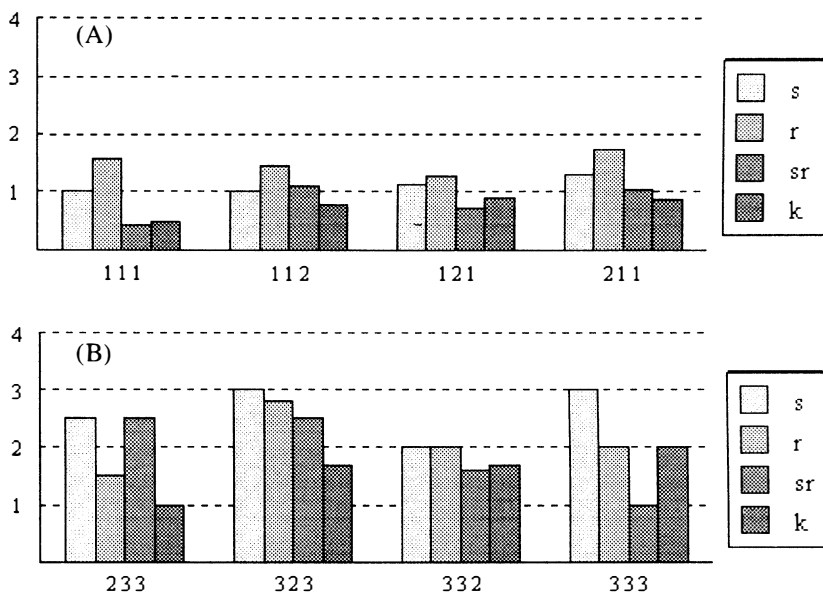
Z kolei w liceum z litewskim językiem nauczania różnice są istotne statystycznie tylko w przypadku szkoły. Tutaj też występuje bardzo wyraźny związek między przyrostem pozytywnych opinii a statusem etniczno-kulturowym. Współczynnik kontyngencji  $C_{kor}$  przybiera wartość 0,53, wskazując na wysoką siłę związku między wielkością statusu a ocenami wpływu szkoły na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej. W przypadku rodziny, Kościoła i środowiska stwierdzono przeciętną siłę związku.

Przy porównaniu opinii uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania, reprezentujących określone profile ze skrajnych kategorii statusu (niskiego i wysokiego) zauważamy, że w każdym profilu statusu niskiego w opiniach dotyczących wpływu instytucji na poczucie tożsamości narodowej najwyższa średnia przypada rodzinie, natomiast w każdym profilu statusu wysokiego – szkole. Dane uwidocznione na wykresie 41, jeszcze raz wskazują na wyższe oceny przyznawane poszczególnym instytucjom przez uczniów dysponujących statusem wysokim. Najsilniejszy prymat szkoły stwierdzamy u uczniów z silnym poczuciem tożsamości, proetnicznymi postawami i wysokimi kompetencjami w zakresie kultury białoruskiej (profil 333). W ocenach dokonanych przez tych uczniów zwraca uwagę niska ranga środowiska. Natomiast w skrajnym profilu (111), gdzie niskiemu poczuciu tożsamości narodowej i słabemu rozeznaniu w kulturze etnicznej towarzyszą postawy antyetyczne, zauważamy silnie wyakcentowaną rolę rodziny.



W liceum z litewskim językiem nauczania nie wystąpił status niski, niemożliwe więc było takie porównanie, jakiego dokonano dla liceów etnicznych z Bielska Podlaskiego i Hajnówki. Możemy jednak zestawiać profile statusu wysokiego (333, 332 i 323) z profilami statusu średniego niezrównoważonego, obejmującymi osoby o nastawieniu nacjonalistycznym, czyli takie, u których silne poczucie tożsamości narodowej łączy się z niechęcią wobec innych narodów (profile 311, 312 i 313).

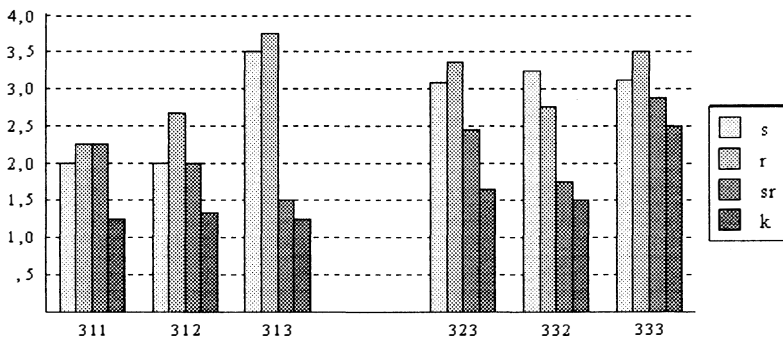
**Wykres 41. Średnie ważne odzwierciedlające opinie uczniów LO z bjn dotyczące roli szkoły (s), rodziny (r), środowiska (sr) i Cerkwi (k) w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej, w obrębie poszczególnych profili statusu niskiego (A) i wysokiego (B)**



Szkoła dominuje w kształtowaniu identyfikacji narodowej jedynie w odczuciach uczniów o silnym poczuciu tożsamości narodowej, o postawach przychylnych innym narodom i ze średnimi kompetencjami w kulturze litewskiej (profil 332). Podobnie jak w innym profilu statusu wysokiego 323 (silne poczucie tożsamości, ambiwalentne postawy i wysokie kompetencje) zauważamy wyraźny dystans dzielący opinie dotyczące szkoły i rodziny oraz środowiska i kościoła. Największe rozmiary przybiera on jednak w profilu 313, wskazującym na nacjonalizm. Silnemu poczuciu tożsamości narodowej i wysokim kompetencjom w kulturze litewskiej towarzyszy tu niechęć wobec przedstawicieli innych narodów. Warto zwrócić uwagę, że dystans ów wynika nie tyle z niskich średnich przypadają-

cych kościołowi i środowisku, ile z wysokich rang nadawanych szkole i rodzinie. Uczniowie reprezentujący profil 313 tak w liceum z litewskim językiem nauczania, jak i w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce (wykres 42), w porównaniu z uczniami z wszystkich innych profili najwyżej oceniają rolę rodziny i szkoły w formowaniu poczucia narodowej tożsamości.

**Wykres 42. Średnie ważone odzwierciedlające opinie uczniów LO w Puńsku dotyczące roli szkoły (s), rodziny (r), środowiska (sr) i Kościoła (k) w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej w obrębie wybranych profili**



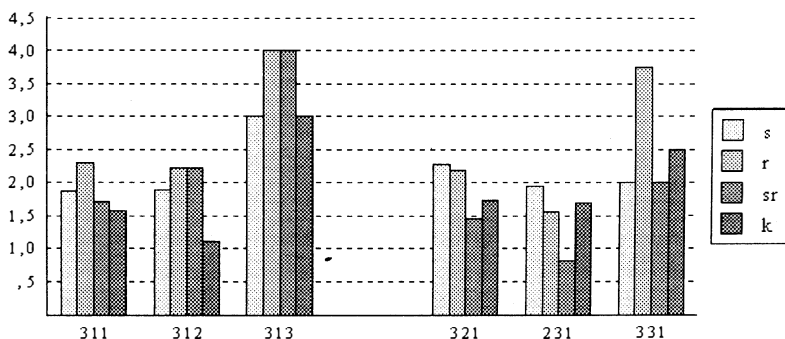
Na wykresie 43 pokazano średnie ważone w obrębie wybranych charakterystycznych profili statusu średniego niezrównoważonego. Tu, gdzie niezrównoważenie dotyczy poczucia tożsamości i postaw (profile nacjonalistyczne 311, 312 i 313) w relacjach uczniów dominują wpływy rodziny (311) bądź na równi rodziny i środowiska (312 i 313). Jednak najwyraźniej rolę rodziny podkreślali uczniowie o wysokim poczuciu tożsamości narodowej, proetnicznych postawach i niewielkiej orientacji w kulturze białoruskiej (profil 331). Warto też zwrócić uwagę na wysoką ocenę Cerkwi, która znalazła się w opiniach grupy uczniów reprezentujących profil 331 na drugiej pozycji i osiągnęła średnią, jakiej nie uzyskuje w wielu innych profilach żadna z pozostałych instytucji. Na drugim miejscu, tym razem za szkołą, lokuje się Cerkiew w opiniach uczniów, którzy określają siebie jako w jednakowym stopniu Białorusinami i Polakami, niewiele wiedzą o kulturze białoruskiej i są życzliwie nastawieni do przedstawicieli innych nacji (profil 231). Uczniowie reprezentujący ten profil zdecydowanie najniżej niż inni oceniają wpływy środowiska.

Ranga przypisywana szkole różni się istotnie tylko w opiniach uczniów niższych i wyższych klas liceów etnicznych.

W liceach z białoruskim językiem nauczania w klasach drugich najczęstsza była opinia o braku wpływu szkoły na kształtowanie identyfikacji narodowej (28%).

W klasach czwartych podobną opinię podzielał już tylko co dziesiąty uczeń (10%). Co trzeci natomiast (33%) uważał wpływ szkoły za znaczący. Była to dominująca opinia starszych uczniów. Znacząco, gdyż z 15% w klasach drugich do 23% w czwartych, zwiększył się odsetek uczniów uważających, że szkoła silnie wpływa na identyfikację narodową. Natomiast odsetek uczniów uznających wpływ szkoły za decydujący pozostaje w obu grupach uczniów w zasadzie taki sam (7% i 6%).

**Wykres 43. Średnie ważone odzwierciedlające opinie uczniów LO z bjn dotyczące roli szkoły (s), rodziny (r), środowiska (sr) i Cerkwi (k) w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej w obrębie wybranych profili statusu średniego nie zrównoważonego**



Zasadniczo różni się obraz uzyskany w grupie kontrolnej. Tendencja jest tu odwrotna. Odsetek uczniów reprezentujących opinie, że szkoła wpływa znacząco bądź silnie na ich narodową tożsamość pozostaje w klasach niższych i wyższych prawie jednakowy. Ale aż dziewięciokrotnie rzadsza w klasach czwartych (2%) niż w drugich (9%) jest opinia mówiąca o decydującym wpływie szkoły na narodową identyfikację. W klasach czwartych (36%) dwukrotnie częściej niż w drugich (18%) uczniowie uznają wpływ szkoły za słaby. Jest to najczęściej wyrażana opinia przez maturzystów. Tymczasem w klasach drugich dominowało zdanie, że szkoła ma wpływ znaczący. W przeciwieństwie do liceów etnicznych w świadomości uczniów z grupy kontrolnej zauważamy spadek znaczenia szkoły w formowaniu ich tożsamości narodowej.

W liceum z litewskim językiem nauczania mimo niewielkiej istotności statystycznej widzimy wzrost znaczenia szkoły w kreowaniu identyfikacji narodowej w świadomości uczniów klas maturalnych. Dwie kategorie – brak wpływu i wpływ słaby – w ogóle w klasach czwartych nie wystąpiły. Tymczasem takie zdanie wyrażał co piąty (21%) uczeń klas drugich. W pozostałych kategoriach zanotowano wyższe odsetki w klasach czwartych. Największy wzrost wystąpił w kategorii

„wpływ silny”, która dominowała zarówno w klasach drugich (38%) jak i w czwartych (50%).

**Tabela 41. Wpływ szkoły na kształtowanie poczucia tożsamości narodowej w opinii badanych młodszych i starszych uczniów**

Ocena wpływu		LO z l jn w Puńsku		LO z b jn w Bielsku Podl. i Hajnówce		Grupa kontrolna	
		klasy					
		drugie	czwarte	drugie	czwarte	drugie	czwarte
brak	L	6	-	40	13	17	9
	%	16	-	28	10	25	20
słaby	L	2	-	39	35	12	16
	%	5	-	27	28	18	36
znaczący	L	7	7	34	41	20	14
	%	19	25	24	33	29	31
silny	L	14	14	21	29	7	5
	%	38	50	15	23	10	11
decydujący	L	8	7	10	8	12	1
	%	22	25	7	6	18	2
Statystyki	$\chi^2$	6,953		14,993		9,4426	
	df	4		4		4	
	p	0,14		0,005		0,05	
	$C_{kor}$	0,39		0,29		0,35	

### 5.6.2. Elementy relewantne tożsamości narodowej w świadomości badanych uczniów

Znaczenie samookreślenia w identyfikacji narodowej, jakie założono w koncepcji tej pracy, znalazło pełne potwierdzenie w opinii badanych uczniów. Zadaniem badanych było umieszczenie każdego z wybranych czynników potencjalnie wpływających na tożsamość narodową na pięciostopniowej skali odpowiadającej pięciu rangom. Najwyższą rangę (5) – samookreśleniu jako czynnikowi stanowiącemu o tożsamości – przyznała bezwzględna większość uczniów zarówno w liceach etnicznych, jak i w grupie kontrolnej.

W liceach z białoruskim językiem nauczania deklaracje takie spotykamy najczęściej, prawie u 2/3 uczniów. Zaś w grupie kontrolnej uczniowie przyznający najwyższą rangę samookreśleniu stanowią nieco więcej niż połowę ogółu.

Na drugim miejscu pod względem liczby najwyższych rang znalazł się język. Jednak uczniowie uznający język za bardzo ważny przy określaniu tożsamości

## Rezultaty badań

narodowej stanowią bezwzględną większość tylko w liceum z litewskim językiem nauczania (54%). W liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce podobne zdanie ma 40% badanych uczniów, a w grupie kontrolnej – tylko 25%.

**Tabela 42. Kryteria określania tożsamości narodowej w opinii badanych uczniów**

Kryteria		Liceum z litewskim j.n.					Liceum z białoruskim j.n.					Grupa kontrolna				
		rangi														
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Samookreślenie	L	3	4	4	15	39	20	20	31	29	171	12	8	17	15	61
	%	5	6	6	23	61	7	7	11	11	64	11	7	15	13	54
Język	L	4	4	5	17	35	22	31	46	63	109	9	17	26	33	28
	%	6	6	8	26	54	8	11	17	23	40	8	15	23	29	25
Kultywowanie zwyczajów	L	6	2	10	18	29	32	27	50	74	88	9	15	31	26	32
	%	9	3	15	28	45	12	10	18	27	32	8	13	27	23	28
Przodkowie	L	7	6	6	19	27	36	66	66	47	56	17	27	28	21	20
	%	11	9	9	29	42	13	24	24	17	21	14	24	25	19	18
Obywatelstwo	L	23	10	14	10	8	92	41	44	48	46	18	19	19	28	29
	%	35	15	22	15	12	34	15	16	18	17	16	17	17	24	26
Religia	L	29	7	15	7	7	114	42	43	31	41	50	9	25	19	10
	%	44	11	23	11	11	43	15	16	11	15	44	8	22	17	9
Terytorium	L	25	7	13	8	12	102	54	55	31	29	36	24	15	19	19
	%	39	11	20	12	18	38	20	20	11	11	32	21	13	17	17

Zwyczaje i przodkowie jako kryteria tożsamości narodowej uzyskują u większości młodzieży litewskiej także najwyższe rangi, chociaż uczniowie z taką opinią nie stanowią już bezwzględnej większości. Wśród Białorusinów podobna sytuacja dotyczy tylko zwyczajów. Mówiąc o przodkach, czwarta część młodzieży białoruskiej umieszcza ich pośrodku skali (ranga 3), a następna czwarta część poniżej środka (ranga 2) uznając tym samym niewielkie ich znaczenie dla tożsamości narodowej. Tymczasem aż 71% młodych Litwinów przyznaje kategorii „przodkowie” rangi 4 i 5.

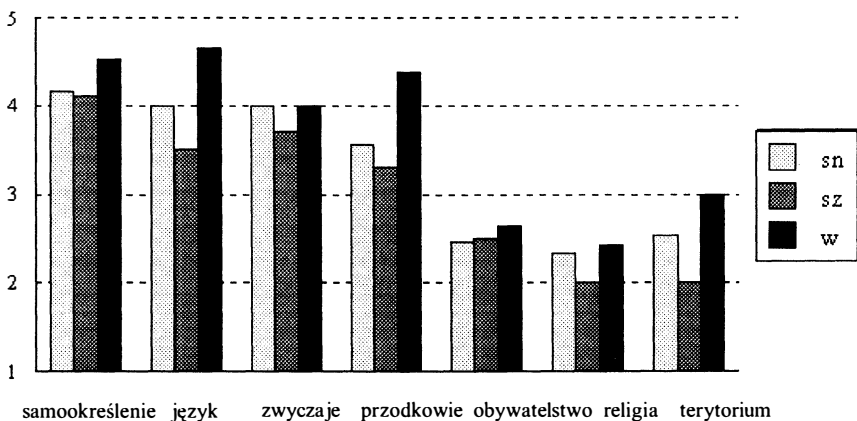
Pozostałe trzy kryteria: obywatelstwo, terytorium i religia notowane są znacznie niżej, chociaż warto zwrócić uwagę, że obywatelstwo stanowi bardzo ważne



Uzyskane wyniki są dosyć wyraźnie zarysowane w skali poszczególnych grup. Spróbujmy jednak przeanalizować, jakie kryteria stanowiące o tożsamości preferują uczniowie o różnym statusie etniczno-kulturowym. Wyniki uzyskane w liceach z białoruskim językiem nauczania prezentuje wykres 44. Uczniowie o statusie wysokim wyraźnie wyróżniają się zdecydowanie wyższymi średnimi dotyczącymi samookreślenia, języka, zwyczajów i przodków. Większe znaczenie niż dla pozostałych uczniów mają dla nich zwłaszcza przodkowie. Preferencje dotyczące pozostałych trzech kryteriów są wyraźnie słabsze. Terytorium jest najwyżej wartościowane przez uczniów o statusie niskim, zaś religię najwyżej na skali umieszczali uczniowie dysponujący statusem średnim nie zrównoważonym.

W liceum w Puńsku, podobnie jak w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce, najwyższe średnie prawie we wszystkich kryteriach należą do uczniów o statusie wysokim. Godny zauważenia jest fakt, że najwyższą średnią u uczniów o wysokim statusie uzyskał język. Drugie w hierarchii było samookreślenie, a trzecia co do wielkości średnia przypadła kategorii „przodkowie”. Przodkowie i język są tymi kryteriami, których ranga w największym stopniu zależy od statusu etniczno-kulturowego ucznia.

**Wykres 45. Hierarchia kryteriów stanowiących o tożsamości narodowej w opinii uczniów LO z litewskim językiem nauczania z uwzględnieniem statusu etniczno-kulturowego respondentów (średnie ważone)**



sn – status średni nie zrównoważony  
 sz – status średni zrównoważony  
 w – status wysoki

Interesujące są wyniki uzyskane w grupie uczniów, którzy są prawosławni i określają się zdecydowanie jako Polacy. Najwyższa średnia, podobnie jak w poprzednich przypadkach tak i tu, przypada samookreśleniu. Ale na pięciopunktowej skali niewiele przekracza ona punkt środkowy i wynosi 3,24 w grupie kontrolnej i 3,14 w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce. Natomiast na dalszych miejscach w grupie kontrolnej znalazły się kryteria z krańców hierarchii uczniów o tożsamości białoruskiej i litewskiej – obywatelstwo i terytorium. W liceach z białoruskim językiem nauczania kolejne lokaty w hierarchii osób o tożsamości polskiej po samookreśleniu zajęły kryteria: przodkowie i kultuwanie zwyczajów. Charakterystyczne, że tak w liceach etnicznych, jak i w grupie kontrolnej, uczniowie określający się jako Polacy lokują język jako kryterium tożsamości dopiero na czwartym miejscu.

### ***5.6.3 Opinie uczniów dotyczące wpływu silnej tożsamości narodowej na określone sfery życia***

Próbowano ustalić, jaki wpływ ma otwarte deklarowanie białoruskiej bądź litewskiej tożsamości na funkcjonowanie uczniów w wybranych sferach. Wśród pięciu obszarów najważniejsze z punktu widzenia badań były: nauka w szkole i osiągnięcie w życiu tego, co się pragnie. Poza tym pytano o wpływ otwartego deklarowania przynależności do niepolskiej grupy etnicznej na kontakty koleżeńskie, realizację zainteresowań oraz zawarcie małżeństwa.

W świadomości badanych uczniów liceów etnicznych silna tożsamość odgrywa największą rolę przy zawieraniu małżeństwa. Szczególnie w liceum z litewskim językiem nauczania średnia dotycząca tej sfery zdecydowanie dystansuje pozostałe.

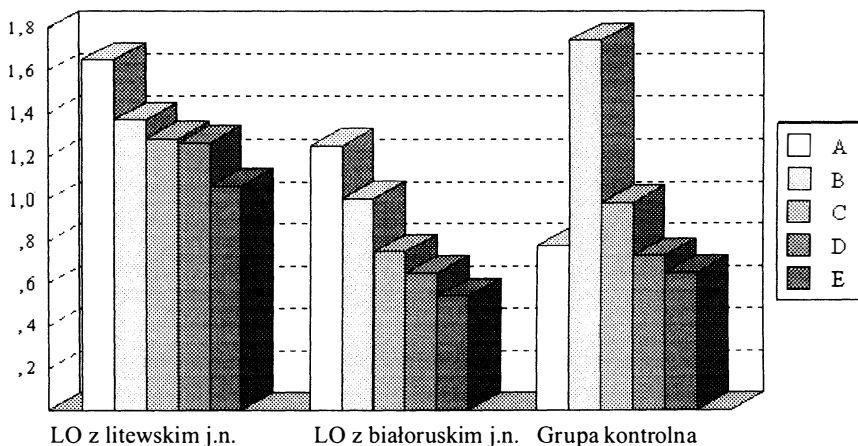
W liceach z białoruskim językiem nauczania hierarchia jest identyczna jak uzyskana w liceum w Puńsku, ale średnie ważone okazały się znacznie niższe. Wyraźnie wyodrębniają się tu dwie sfery. Poza zawarciem małżeństwa także kwestie tożsamościowe silnie wpływają – w opinii uczniów liceów etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce – na realizację życiowych pragnień. Jednak średnia przypadająca tej sferze jest mniejsza od średniej, jaką w grupie litewskiej uzyskały kontakty koleżeńskie, które uplasowały się na ostatnim miejscu w hierarchii. Wynika stąd wniosek, że uczniowie białoruskich liceów etnicznych dostrzegają generalnie mniejszy wpływ tożsamości narodowej na ich funkcjonowanie w wybranych sferach życia.

Hierarchia w grupie kontrolnej znacząco odbiega od tego, co uzyskano w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce. Przede wszystkim, zdaniem



uczniów uczęszczających na lekcje religii prawosławnej w zwykłych liceach, tożsamość narodowa odgrywa zdecydowanie najważniejszą rolę w realizacji zamierzeń życiowych. Sfera ta uzyskała największą średnią we wszystkich trzech grupach (zob. wykres 46). Na drugim miejscu znalazła się nauka w szkole. Jest to w miarę oczywiste, gdyż problemy związane z funkcjonowaniem ucznia z białoruską lub litewską tożsamością w zwykłej szkole są bardziej wyraziste niż w szkole etnicznej, gdzie należy on do większości i cele szkoły oraz jej funkcjonowanie – przynajmniej w założeniach – konwenują z jego poczuciem tożsamości.

**Wykres 46. Opinie badanych uczniów dotyczące wpływu silnej tożsamości narodowej na wybrane sfery życia**



A – zawarcie małżeństwa

B – osiągnięcie w życiu tego co się pragnie

C – nauka w szkole

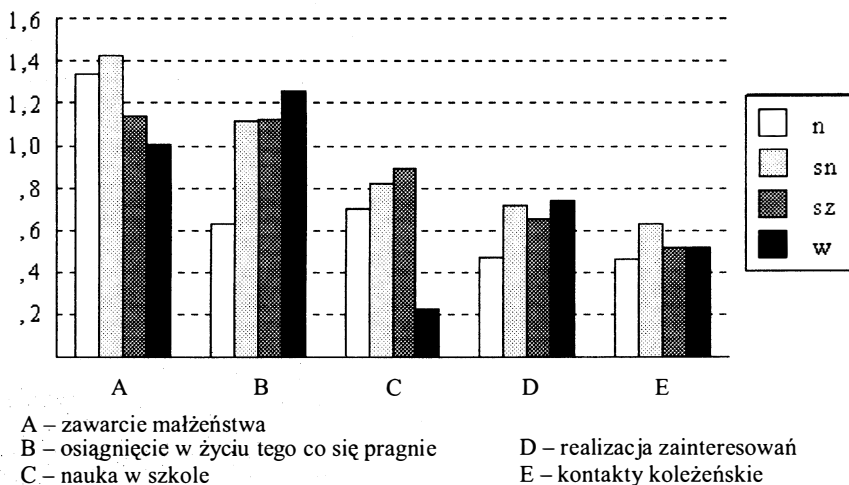
D – realizacja zainteresowań

E – kontakty koleżeńskie

W tej sytuacji zawarcie małżeństwa, tak istotne dla uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania, tu znalazło się na trzecim miejscu z wyraźnie mniejszą – niż w liceach etnicznych – średnią. Pozostałe dwie sfery – realizacja zainteresowań i kontakty koleżeńskie – we wszystkich grupach zajmują w hierarchii odpowiednio czwarte i piąte miejsce. Czy status etniczno-kulturowy ucznia różnicuje opinie w analizowanym właśnie obszarze? Badania potwierdziły to przypuszczenie. Na zamieszczonym wykresie 47 przedstawiono sytuację w liceach z białoruskim językiem nauczania. Jak widzimy, znaczenie tożsamości narodowej w osiągnięciu celów życiowych oraz w realizacji swych zainteresowań najmocniej podkreślają uczniowie o statusie wysokim (w). Jednocześnie kwestie tożsamości są

dla nich – w porównaniu do pozostałych uczniów – najmniej istotne przy zawieraniu małżeństwa i nauce w szkole.

**Wykres 47. Znaczenie silnej tożsamości narodowej w określonych sferach życia w opinii uczniów LO z białoruskim językiem nauczania z uwzględnieniem ich statusu etniczno-kulturowego**



Uczniowie o statusie niskim (n) i średnim niezrównoważonym (sn) bardziej zdecydowanie niż pozostali eksponują z kolei wagę silnej tożsamości narodowej przy zawieraniu małżeństwa. Najwyższa średnia w kategorii „zawarcie małżeństwa” oraz „kontakty koleżeńskie” występuje w grupie uczniów o statusie średnim niezrównoważonym.

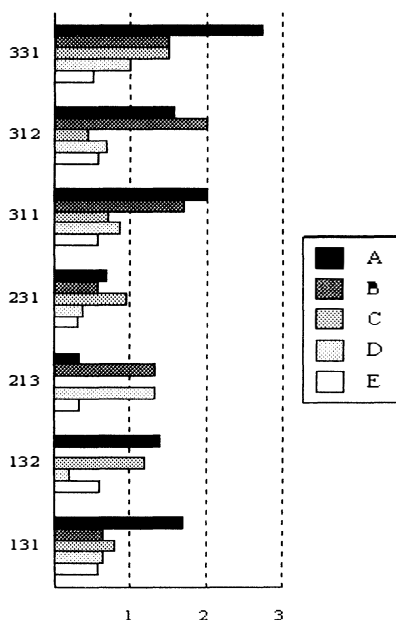
Zróznicowanie wag w zależności od statusu etniczno-kulturowego jest istotne statystycznie w liceach etnicznych w przypadku kategorii „zawarcie małżeństwa”, „osiągnięcie w życiu tego co się pragnie” oraz „realizacja zainteresowań”. Różnice w obrębie ostatniej kategorii są istotne statystycznie tylko w LO w Puńsku.

Interesująca wydaje się różnica, jaka zachodzi między młodzieżą białoruską a litewską w opiniach dotyczących roli silnej tożsamości w zawieraniu związku małżeńskiego. Współczynnik kontyngencji, mówiący o sile związku między statusem etniczno-kulturowym a znaczeniem, jakie uczeń nadaje tożsamości w kwestiach matrymonialnych, wynosi w Puńsku 0,53, co wskazuje na dużą siłę związku. Wyższy status odpowiada tu większej wadze tożsamości przy zawieraniu małżeństwa. Okazuje się, że u uczniów liceów etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce jest dokładnie przeciwnie. Tutaj wyższy status związany jest z deklaracją

świadczą o mniejszym znaczeniu silnej identyfikacji narodowej przy zawieraniu małżeństwa.

**Wykres 48. Znaczenie silnej tożsamości dla wybranych sfer. Hierarchia opinii uczniów LO z bjn w wybranych profilach statusu średniego nie zrównoważonego**

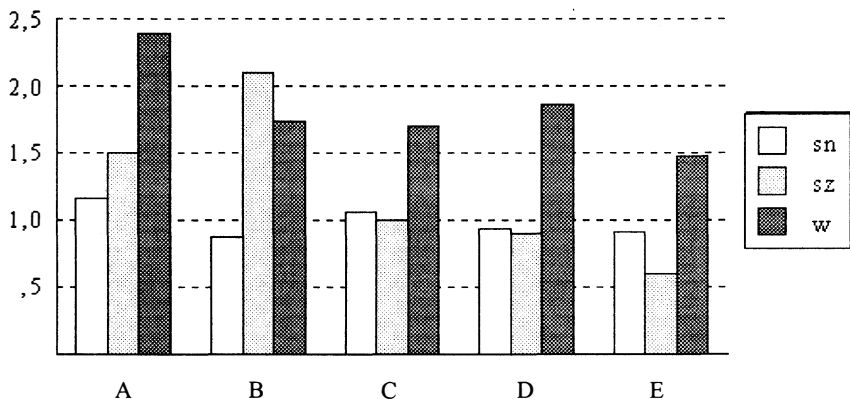
- A – zawarcie małżeństwa
- B – osiągnięcie w życiu tego co się pragnie
- C – nauka w szkole
- D – realizacja zainteresowań
- E – kontakty koleżeńskie



Przyjrzyjmy się hierarchii, jaką uzyskano w liceach z białoruskim językiem nauczania w obrębie poszczególnych profili statusu średniego nie zrównoważonego. Wyniki prezentowane są na wykresie 48. Uczniowie o słabej białoruskiej tożsamości i jednocześnie zycliwie nastawieni do innych narodowości (profile 131 i 132) uważają, że z wymienionych sfer tożsamość największe znaczenie ma przy zawieraniu małżeństwa. Zwłaszcza w profilach 131 i 331 dystans dzielący średnią przypadającą kategorii „zawarcie małżeństwa” od średnich przypadających pozostałym kategoriom jest szczególnie wyraźny. Wpływ tożsamości na zawieranie małżeństwa podkreślają uczniowie o silnej bądź słabej tożsamości. Zauważmy, że w profilach 231 i 213 średnia przypadająca tej kategorii jest zdecydowanie niższa niż w pozostałych profilach.

Bardzo charakterystyczny obraz widzimy w profilu 213 (Białorusin i Polak w jednakowym stopniu, niezycliwie nastawiony wobec innych nacji, ale o dobrym rozeznanii w kulturze białoruskiej). Uczniowie reprezentujący taki profil statusu uważają, że silna tożsamość wpływa przede wszystkim na możliwość realizacji zainteresowań i osiągnięcia życiowych celów.

**Wykres 49. Znaczenie silnej tożsamości narodowej w określonych sferach życia, w opinii uczniów LO z litewskim językiem nauczania z uwzględnieniem ich statusu etniczno-kulturowego**



A – zawarcie małżeństwa

B – osiągnięcie w życiu tego co się pragnie

C – nauka w szkole

D – realizacja zainteresowań

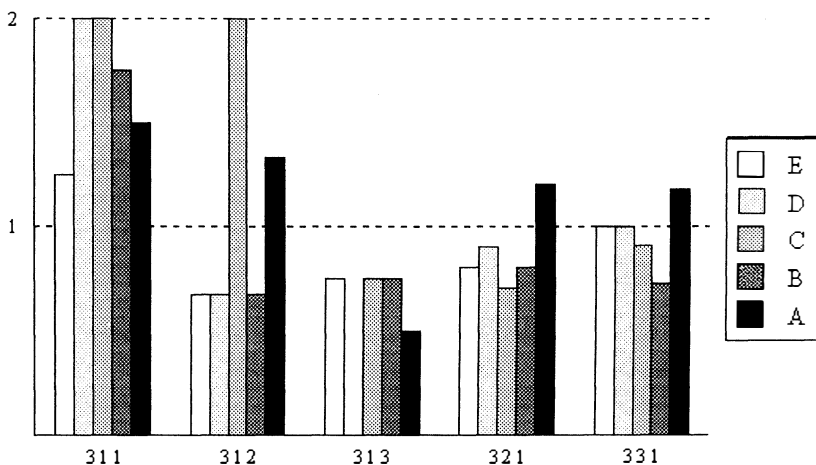
E – kontakty koleżeńskie

Interesujące wydaje się, iż wpływ silnej identyfikacji narodowej na naukę w szkole wysoko w stosunku do innych sfer umieszczają przede wszystkim uczniowie o postawach proetnicznych (profile 132, 131, 231 i 331). W poglądach uczniów określających siebie jako w jednakowym stopniu Białorusini i Polacy, pozytywnie nastawionych do przedstawicieli innych narodów, ale słabo znających kulturę białoruską (profil 231), szkoła zajmuje nawet pierwsze miejsce w hierarchii. W profilach nacjonalistycznych, charakteryzujących się tym, że wraz z silnym poczuciem tożsamości narodowej występuje w nich niechęć do innych nacji (311 i 312), zdecydowanie wyższe średnie od pozostałych osiągnęły kategorie „zawarcie małżeństwa” i „osiągnięcie w życiu tego co się pragnie”. Warto zauważyć, że przy wyższych kompetencjach (profil 312) silniej akcentowana jest rola tożsamości w realizacji planów życiowych, natomiast przy słabszej orientacji w kulturze (profil 311) bardziej eksponowany jest wpływ identyfikacji narodowej na zawarcie związku małżeńskiego. Uczniowie o silnej tożsamości narodowej, dobrze zorientowani w kulturze białoruskiej i jednocześnie zdecydowanie niechętni wobec przedstawicieli innych narodowości (profil 313) jako jedyni uważali, że silne poczucie tożsamości narodowej największą rolę odgrywa w kontaktach z kolegami.

W liceum z litewskim językiem nauczania we wszystkich sferach z wyjątkiem kategorii „osiąganie w życiu tego, co się pragnie” najwyższe rangi stwierdzono u uczniów z wysokim statusem etniczno-kulturowym. Większe niż u innych znaczenie tożsamości narodowej w realizacji celów życiowych wystąpiło w grupie

uczniów ze statusem średnim zrównoważonym. Zwłaszcza w obrębie profili 221 i 222, w których uczniowie określali siebie jako w jednakowym stopniu Litwinów i Polaków, cechowały ich ambiwalentne postawy wobec innych nacji. Uczniowie ci posiadali zarazem niewielką bądź przeciętną orientację w kulturze litewskiej.

**Wykres 50. Znaczenie silnej tożsamości dla wybranych sfer. Hierarchie opinii uczniów LO z IJn w Puńsku w poszczególnych profilach statusu średniego niezrównoważonego**



A – zawarcie małżeństwa

B – osiągnięcie w życiu tego co się pragnie

C – nauka w szkole

D – realizacja zainteresowań

E – kontakty koleżeńskie

W liceum w Puńsku status średni niezrównoważony występuje w pięciu profilach. Trzy z nich: 311, 312 i 313 charakteryzuje syndrom nacjonalistyczny – niechętnie postawy wobec przedstawicieli innych narodowości przy silnej tożsamości narodowej. W opinii uczniów zaliczanych do tych profili silna tożsamość narodo- wa wpływa wyraźniej na naukę w szkole niż na zawieranie małżeństwa. Dokładnie odwrotne relacje stwierdzamy u uczniów, których poza silną tożsamością narodową cechują niskie kompetencje kulturowe oraz ambiwalentne bądź pozy- tywne postawy wobec innych narodów (profile 321 i 331).

## Przypisy

<sup>1</sup> Interpretację siły związku przyjęto za: A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987, PWN, s. 38

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Ibidem

## 6. Konkluzje

Po przedstawieniu szczegółowych wyników badań przejdźmy do ich syntetycznego ujęcia w celu sprawdzenia, na ile przyjęte przed przedsięwzięciem badawczym założenia zostały zweryfikowane. Na początek zaprezentowane zostaną rezultaty diagnozy w trzech obszarach współkonstytuujących status etniczno-kulturowy.

### 6.1. *Poczucie tożsamości narodowej*

Poczucie tożsamości narodowej było tym elementem statusu, gdzie spodziewano się najmniejszych różnic między uczniami liceów z białoruskim językiem nauczania i uczniami z grupy kontrolnej. Jak się okazało, także tutaj wystąpiło istotne zróżnicowanie. Już w momencie wybierania szkoły element tożsamościowy jest bardzo istotny. Uczniowie dysponujący silną tożsamością znacząco częściej niż ich koledzy o słabszej identyfikacji narodowej wybierają licea etniczne (zob. wykres 7, str. 85). W trakcie nauki w szkole dynamika wzrostu poczucia tożsamości narodowej jest zdecydowanie wyższa w liceach z białoruskim językiem nauczania.

Niewątpliwie niespodzianką było bardzo wyraźne zróżnicowanie poczucia tożsamości młodzieży białoruskiej między Hajnówką i Bielskiem Podlaskim. Już po badaniach pilotażowych stwierdzono potrzebę analizowania poczucia tożsamości narodowej uczniów liceów z białoruskim językiem nauczania nie tylko w skali całej grupy, ale także z podziałem na szkoły w Bielsku Podlaskim i Hajnówce. Badani uczniowie uczęszczający do liceów w Bielsku Podlaskim dysponują znacznie słabszym poczuciem tożsamości niż ich rówieśnicy z Hajnówki (zob. wykres 4, str. 80).

Natomiast spodziewano się różnic w natężeniu poczucia tożsamości między młodymi Białorusinami i Litwinami. Uczniowie liceum w Puńsku charakteryzują

się bardzo silnym poczuciem tożsamości narodowej. Aż 75% uważa się zdecydowanie za Litwinów. Tymczasem w liceach białoruskich zdecydowanie białoruską tożsamość deklaruje co piąty uczeń w Hajnówce i co dwudziesty w Bielsku Podlaskim (zob. wykres 3, str. 79).

Analiza dynamiki pozornej wzrostu natężenia poczucia tożsamości wykazała statystycznie istotny wzrost tylko w LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce. W Bielsku Podlaskim poczucie tożsamości uczniów klas maturalnych jest tylko nieznacznie silniejsze niż ich kolegów z klas drugich. Trudno więc w tym przypadku mówić o umacnianiu identyfikacji narodowej młodzieży w tej szkole. Ze specyficzną sytuacją mamy do czynienia w LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku. Tutaj natężenie poczucia tożsamości narodowej pozostaje w zasadzie bez zmian. Ale w sytuacji bardzo silnej tożsamości, którą posiadają uczniowie przychodzący do szkoły, zadanie jej może polegać jedynie na utrzymaniu takiego poziomu. Badania dowodzą, że liceum w Puńsku z powodzeniem się z tego wywiązuje.

Interesująca sytuacja panuje w grupie kontrolnej. Również tutaj uwidacznia się tu zróżnicowanie środowiskowe, o którym wspomniano wcześniej. O ile natężenie poczucia tożsamości młodzieży białoruskiej uczęszczającej do zwykłego liceum w Hajnówce rośnie w niewielkim stopniu, o tyle w Bielsku Podlaskim w identycznej sytuacji zdecydowanie spada (zob. tabela 9, str. 86). W tej sytuacji można by skonstatować, że liceum etniczne w Bielsku Podlaskim mimo wszystko odgrywa ważną rolę. Wprawdzie poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w tej szkole chociaż nie rośnie w takim stopniu jak w Hajnówce, ale przynajmniej nie ulega osłabieniu.

Badania wykazały wyraźne różnice poczucia tożsamości osób uczących się w równoległych klasach w liceach etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce. Różnice między klasami czwartymi zdecydowanie zmniejszają się w Hajnówce. W Bielsku Podlaskim, gdzie istnieją trzy ciągi klas, uczniowie jednej z klas czwartych posiadali wyraźnie słabsze poczucie tożsamości. Znacząco silniejsze poczucie tożsamości w zależności od wcześniejszego uczęszczania ucznia liceum do szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania stwierdzono tylko w LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce (zob. tabela 11, str. 89).

Zgodnie z oczekiwaniami, uczniowie mieszkający w miastach mają znacząco słabszą identyfikację narodową niż ich koledzy ze wsi. Inaczej jest tylko wśród młodych Białorusinów uczęszczających do zwykłego liceum w Bielsku Podlaskim. Tutaj nieznacznie silniejsze poczucie tożsamości cechuje młodzież miejską.

Potwierdzeniem obrazu uzyskanego przy analizie tożsamości ze względu na miejsce zamieszkania były wyniki uzyskane przy badaniu tożsamości narodowej w zależności od pochodzenia społecznego. Dzieci pochodzące z rodzin chłopskich cechowała silniejsza identyfikacja narodowa niż dzieci robotnicze. Najslab-

szą tożsamością charakteryzują się osoby, których rodzice wykonują pracę o charakterze umysłowym (zob. tabela 12, str. 93).

W mniejszym stopniu niż się spodziewano, na poczucie tożsamości uczniów wpływa wykształcenie etniczne ich rodziców. Ma ono większe znaczenie w przypadku uczniów nie uczęszczających do liceów etnicznych. Statystycznie istotne zróżnicowanie tożsamości uczniów związane ze statusem wykształcenia etnicznego ich rodziców stwierdzono tylko w hajnowskiej części grupy kontrolnej. Wartość współczynnika kontyngencji wskazywała na silny związek między poziomem wykształcenia etnicznego rodziców a natężeniem poczucia tożsamości ucznia (zob. tabela 13, str. 90).

## 6.2. Postawy o charakterze etnicznym

W badaniach wykorzystano trzy wskaźniki postaw o charakterze etnicznym. Pierwszym było natężenie sympatii bądź antypatii wobec przedstawicieli innych narodowości. Tylko w LO z białoruskim językiem nauczania w Hajnówce uczniowie charakteryzujący się sympatią przeważają nad deklarującymi niechęć. Najwięcej przypadków zdecydowanej antypatii stwierdzono w liceum etnicznym w Bielsku Podlaskim, gdzie cechowała ona co jedenastego badanego. Dla porównania w Puńsku dotyczyło to tylko co pięćdziesiątego, a w liceum etnicznym w Hajnówce – co dwudziestego piątego ucznia. Zdecydowana antypatia rzadziej, a zdecydowana sympatia częściej występują u młodzieży białoruskiej uczęszczającej do szkół zwykłych. Brak jednak statystycznie istotnych różnic w obrębie badanej zbiorowości.

Analizując zmiany na kontynuum antypatia–sympatia, zdecydowanie pozytywną ewolucję w trakcie nauki w szkole stwierdzono tylko w Hajnówce, gdzie proporcje sympatii i antypatii w klasach czwartych liceum etnicznego są znacznie korzystniejsze niż w klasach drugich. W grupie kontrolnej tendencja jest dokładnie odwrotna (zob. wykres 12, str. 99). Bardzo interesujące wyniki uzyskano badając związek sympatii–antypatii z poczuciem tożsamości narodowej. W liceach etnicznych w Hajnówce i Puńsku w kolejnych kategoriach z coraz silniejszym poczuciem tożsamości wskaźnik sympatii również wzrasta (zob. wykres 13, str. 100). Natomiast w grupie kontrolnej w Bielsku Podlaskim stwierdzono tendencję dokładnie odwrotną. Wśród Białorusinów uczęszczających do liceum zwykłego w Hajnówce zdecydowana antypatia dotyczy tylko osób określających się zdecydowanie jako Białorusini. Interesujący wydaje się fakt, że sympatia bądź antypatia do przedstawicieli innych narodów jest różnicowana w zależności od tego czy są oni zaliczani do większości, czy mniejszości. Wśród badanych dominuje skłonność do faworyzowania osób stanowiących większość.



Drugim wskaźnikiem postaw etnicznych były stereotypy. Według przyjętego założenia za pozytywne przyjęto brak stereotypów narodowych bądź ich przewagę o zabarwieniu pozytywnym. Analogicznie najniższą rangę uzyskiwali uczniowie z przewagą odniesień negatywnych. Najmniej osób postrzegających inne narody przez pryzmat stereotypów stwierdzono w Hajnówce. W grupie kontrolnej stanowiły one nawet bezwzględną większość. Tutaj też sytuacja była najkorzystniejsza. W Bielsku Podlaskim i w Puńsku odsetek uczniów z przewagą stereotypów negatywnych jest zdecydowanie wyższy niż w Hajnówce. Z kolei młodzi Litwini o wiele częściej niż ich białoruscy rówieśnicy posługują się stereotypami, częściej też mają one zabarwienie negatywne. Trzeci wskaźnik – dystans etniczny – w najmniejszym stopniu różnicował badaną zbiorowość.

W oszacowaniu statusu wykorzystywano zagregowany wskaźnik postaw uwzględniający wyniki uzyskane przez badanych uczniów na trzech skalach: sympatii–antypatii, stereotypów i dystansu. Najbardziej przychylnie wobec innych narodów postawy reprezentuje młodzież LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku, zaś najmniej przychylnie uczący się w LO z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim.

Uzyskane wyniki nie dały podstaw do stwierdzenia, że uczęszczanie do liceum etnicznego lub zwykłego różnicuje postawy etniczne ucznia. Istotne różnice uzyskano jeszcze raz przy porównywaniu osób z Bielska Podlaskiego i Hajnówki (zob. tabela 19, str. 112). Najbardziej proetniczne postawy cechowały młodzież uczęszczającą na naukę religii prawosławnej w zwykłym liceum w Hajnówce, która stanowiła grupę kontrolną.

Bardzo znamienne jest, że we wszystkich przypadkach uczniowie klas czwartych cechują się gorszym wskaźnikiem postaw niż ich młodsi koledzy. Okres adolescencji wiąże się na ogół z narastaniem niechęci do innych narodowości i żadna ze szkół nie potrafiła tego zjawiska zahamować. Stosunkowo najmniejsze niekorzystne zmiany stwierdzono w liceum w Puńsku.

### **6.3. Kompetencje kulturowe**

Wiedza na temat własnej kultury stanowiła znacznie słabszy atut młodzieży białoruskiej niż litewskiej. Zapewne związane jest to także z nierówną pozycją obu kultur generalnie, a także kłopotów Republiki Białoruskiej z tworzeniem samodzielnej państwowości. Całe dziesiątki lat władzy radzieckiej na Białorusi skutecznie zatęrzyły różnice między sztuką białoruską i radziecką. Dotyczy to zwłaszcza tych dziedzin kultury, które nie są związane z językiem (muzyka, plastyka, architektura). Nic więc dziwnego, że świadomość kulturalna Białorusinów siłą rzeczy ogniskuje się wokół literatury. Jest to zresztą pogłębiane tendencją charak-

terystyczną dla całego polskiego systemu oświaty, w którym efekty kształcenia estetycznego w ogromnej mierze zależą od jakości pracy nauczyciela literatury.

Z kolei współczesna kultura litewska zajmuje nieporównanie wyższą pozycję w świadomości przeciętnego Litwina niż kultura białoruska w orientacji przeciętnego Białorusina. Dzieje się tak między innymi w wyniku silnego zakorzenienia kultury litewskiej w języku i aktywności twórców litewskich w czasach władzy radzieckiej. Trudno więc – pomijając trudności natury technicznej – porównywać kompetencje kulturowe uczniów obu mniejszości. Można jednak dokonywać analiz w obrębie obydwu grup.

W liceach etnicznych w Puńsku i w Hajnówce maturzyści mają znacznie bogatszą wiedzę na temat kultury etnicznej niż uczniowie klas drugich (wykres 20, str. 104). Jednak w liceum w Hajnówce stwierdzono istotne różnice w kompetencjach kulturowych uczniów obu klas maturalnych. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest to, że rozeznanie w kulturze etnicznej wiąże się istotnie z wcześniejszym ukończeniem szkoły podstawowej z niepolskim językiem nauczania. Wszyscy uczniowie, u których stwierdzono bardzo wysokie kompetencje kulturowe, wcześniej uczęszczali do szkoły podstawowej z białoruskim bądź litewskim językiem nauczania. Poziom wiedzy z kultury etnicznej okazał się dodatnio skorelowany z poczuciem tożsamości (tabela 27, str. 117). Natomiast nie stwierdzono związku kompetencji kulturowych z postawami o charakterze etnicznym.

W liceum z litewskim językiem nauczania istotnym czynnikiem różnicującym okazała się płeć badanych. Znacznie lepszą orientację w dziedzinie kultury prezentują tu dziewczęta niż chłopcy.

#### **6.4. Wyniki badań a przyjęte hipotezy**

Realizacja funkcji etniczno-kulturowej dotyczy wszystkich sfer traktowanych łącznie, czego wyrazem jest status etniczno-kulturowy. Najmniej korzystny jest status niski. Cechuje się on tym, że uczeń wykazuje niedostatki we wszystkich trzech wyróżnionych sferach, ewentualnie w jednej z nich osiąga poziom średni. W Puńsku z racji bardzo silnej tożsamości narodowej mieszkańców, nie było wśród badanych ani jednego ucznia o niskim statusie. Natomiast w liceach z białoruskim językiem nauczania status niski występował znacznie rzadziej niż w grupie kontrolnej.

Status średni niezrównoważony obejmuje tych uczniów, u których stwierdzić można w dwu sferach skrajne wyniki. Najbardziej symptomatyczny przykład to profile z silnym poczuciem tożsamości narodowej oraz negatywnymi postawami

wobec innych narodów. Uczniowie z takim statusem stanowili prawie połowę ogółu badanych w liceum z litewskim językiem nauczania. W liceum etnicznym w Bielsku Podlaskim status średni niezrównoważony obejmował co czwartego ucznia, a w liceum etnicznym w Hajnówce – co trzeciego.

Status średni zrównoważony, w którym brak krańcowej dysharmonii między poszczególnymi jego składnikami, wystąpił u co trzeciego ucznia w liceach z białoruskim językiem nauczania i dwukrotnie rzadziej w liceum z litewskim językiem nauczania.

Z kolei status wysoki, gdzie wszystkie trzy czynniki osiągają wysoki poziom lub tylko jeden z nich poziom średni, najczęściej występował w liceum etnicznym w Puńsku, nieco rzadziej w Hajnówce i zdecydowanie rzadziej w Bielsku Podlaskim.

Trudno jednak na podstawie ogólnego rozkładu statusu dokonywać oceny realizacji funkcji etniczno-kulturowej, gdyż niezbędne są tu punkty odniesienia. Za najważniejszy wskaźnik osiągnięć szkoły w sferze etnicznej uznano różnicę statusu istniejącą między uczniami, którzy opuszczają szkołę i ich młodszymi kolegami. Choć w liceach z białoruskim językiem nauczania korzystniejszy rozkład statusu stwierdzono u młodzieży klas czwartych niż drugich, to jednak różnice nie osiągają poziomu istotności statystycznej (zob. tabela 32, str. 124). Inaczej jest w LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku. Statystycznie istotne są także różnice statusu między uczniami klas drugich i czwartych w grupie kontrolnej. Z tym, że tutaj zależność jest odwrotna. Maturzyści cechują się zdecydowanie niższym statusem niż ich młodszy koledzy.

Hipoteza o wyższym statusie uczniów klas czwartych w stosunku do uczniów klas drugich (H1) potwierdziła się więc tylko w liceum z litewskim językiem nauczania. Natomiast w przypadku liceów etnicznych w Bielsku Podlaskim i Hajnówce w trakcie badań wykazano prawdziwość założenia o wyższym statusie młodzieży białoruskiej uczęszczającej do szkół z białoruskim językiem nauczania niż uczącej się w szkołach zwykłych (H2). Można więc pokusić się o stwierdzenie, że licea z białoruskim językiem nauczania, realizując funkcję etniczno-kulturową, wykonują plan minimum. Status etniczno-kulturowy młodzieży nie zmienia się na korzyść w takim stopniu, jakiego należałoby oczekiwać. Jednak szkoły te przynajmniej stwarzają azyl wobec ewidentnie ujemnych zmian statusu młodzieży uczęszczającej do zwykłych liceów ogólnokształcących.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono korzystniejszy rozkład statusu wśród uczniów liceum z litewskim językiem nauczania niż wśród młodzieży liceów ogólnokształcących z białoruskim językiem nauczania (H3). Ważne znaczenie dla zaistnienia różnic w efektach realizacji funkcji etniczno-kulturowej w liceach ogólnokształcących, przeznaczonych dla przedstawicieli mniejszości bia-

łoruskiej i litewskiej, obok uwarunkowań makrokulturowych odgrywają relacje szkół ze środowiskiem (H15).

W liceum w Puńsku większość nauczycieli to aktywni działacze kulturalni i społeczni. Podczas rozmów prowadzonych z nauczycielami i dyrektorem szkoły stwierdzono silne związki liceum z domem kultury. Nauczyciele przedmiotów etnicznie znaczących (np. język litewski, wychowanie muzyczne) są animatorami życia kulturalnego w środowisku. W pracy wychowawczej wykorzystywane są tradycyjne elementy kultury litewskiej (np. obrzęd Dziadów) oraz folklor. Jest szczególnie godne podkreślenia, że Litwini zamieszkujący Polskę, obok sztuki tworzonej przez wybitnych twórców kultury litewskiej, wyjątkowe znaczenie przywiązują do jej plebejskich korzeni i zjawisk kulturowych z tym związanych. Sztuka ludowa – a zwłaszcza pieśń i taniec – zajmuje bardzo ważne miejsce w życiu każdego Litwina. Znajduje to odzwierciedlenie w istnieniu wielu zespołów artystycznych, w których młodzież zapoznaje się z narodową tradycją. Bardzo dobrym przykładem jak tradycje litewskie są w żywej formie przekazywane młodzieży, jest działanie związane ze znanym wszystkim Polakom – za sprawą Mickiewicza – obrzędem Dziadów. W okolicach Święta Zmarłych nauczyciele liceum organizują wspólnie z młodzieżą wieczory, podczas których przywoływana jest pamięć tych, którzy stanowili niegdyś część miejscowej społeczności.

W obu liceach dla mniejszości białoruskiej zaobserwowano znacznie słabsze związki szkoły ze środowiskiem. Dotyczy to zwłaszcza zaangażowania nauczycieli w pracy kulturalnej o charakterze etnicznym poza szkołą. Nauczyciele ci niezadko utyskiwali na utożsamianie przez polską większość kultury białoruskiej z folklorem i przez to wyrażali swój negatywny stosunek do roli sztuki ludowej w formowaniu tożsamości białoruskiej młodzieży.

Bardzo istotne znaczenie dla pracy szkoły etnicznej ma społeczna funkcja języka mniejszości. Wśród ludności litewskiej język jest zdecydowanie obecny w życiu społecznym. Białorusini gwarową odmianą języka białoruskiego posługują się raczej tylko w domu, znacznie rzadziej poza domem. Mówią we własnym języku przeważnie wtedy, gdy znajdują się w homogenicznym, białoruskim otoczeniu.

Różnica w funkcjonowaniu języka łatwo daje się zaobserwować na terenie szkoły. W liceum z litewskim językiem nauczania nauczyciele podczas przerw rozmawiają ze sobą tylko po litewsku. Podobnie uczniowie. Wszelkie pozadydaktyczne interakcje nauczyciel–uczeń (np. wypożyczanie książki w bibliotece szkolnej) dokonują się również z użyciem języka litewskiego. Inaczej jest w liceach z białoruskim językiem nauczania. W Bielsku Podlaskim podczas pobytu w pokoju nauczycielskim autor niniejszej pracy prawie nie słyszał języka białoruskiego. Nieco lepiej było w Hajnówce, ale i tutaj tylko część nauczycieli rozmawiała ze sobą po białorusku. W jeszcze mniejszym stopniu językiem białoruskim posługiwali się uczniowie.

O językowej determinacji środowiska litewskiego świadczy fakt, że młodzież puńskiego liceum uczy się z podręczników polskich, natomiast przedstawia wyuczone treści wyłącznie po litewsku. Ta po części wymuszona sytuacja (brak aktualnych podręczników w języku litewskim) ma też swoje dobre strony. Kosztem podwójnego wysiłku (ten sam tekst trzeba najpierw poznać po polsku, a następnie przełożyć na litewski) uczniowie mają opanowaną terminologię w obu językach. Unika się w ten sposób syndromu etnicznego getta.

Wśród hipotez dotyczących czynników wpływających na kształt statusu potwierdziła się hipoteza mówiąca o jego związku z typem ukończonej szkoły podstawowej (H8). U absolwentów szkół podstawowych z białoruskim językiem nauczania w trakcie nauki w liceum etnicznym w znacznie większym stopniu niż u ich kolegów, którzy ukończyli zwykłe szkoły podstawowe, zachodzą pozytywne zmiany w profilu statusu etniczno-kulturowego. Zaś w liceum zwykłym duże różnice istniejące na wejściu zostają w trakcie nauki w szkole w sposób istotny zniwelowane. W liceum puńskim tylko 4 badanych uczniów nie kończyło szkoły podstawowej z litewskim językiem nauczania. W związku z tym nie prowadzono analizy w omawianej kwestii.

W trakcie badań sprawdzano czy status etniczno-kulturowy ucznia jest zależny od rodzaju deklarowanych motywacji wyboru szkoły średniej (H9). Nie potwierdziło się przypuszczenie, że osoby, w deklaracjach których odnajdywano wyraźne odniesienia etniczne, będą charakteryzowały się korzystniejszym statusem niż osoby, których motywacje nie nosiły charakteru etnicznego.

Jak można było przypuszczać, prawie wszyscy indagowani uczniowie stwierdzali występowanie treści związanych z kulturą mniejszości na lekcjach języka białoruskiego bądź litewskiego. Jednak obecność tematyki dotyczącej mniejszości na lekcjach historii dostrzega już zdecydowanie mniej uczniów. Zupełnie zaskakujące wyniki uzyskano w przypadku przedmiotów wychowania estetycznego. Zaledwie kilkanaście procent uczniów zauważa treści etniczne na lekcjach muzyki bądź plastyki. Z tymi wynikami korespondują rezultaty otrzymane przy analizowaniu zależności statusu etniczno-kulturowego ucznia od osiągnięć dydaktycznych. Bardzo wyraźny związek otrzymano jedynie w przypadku języka etnicznego, słabszy – w przypadku historii. Natomiast nie stwierdzono żadnej zależności między ocenami z przedmiotów wychowania estetycznego a poziomem statusu. Interesujące wydaje się, że uczniów bardzo dobrych – ze średnią powyżej 4,5 – cechuje wyraźnie gorszy rozkład statusu niż uczniów słabych, ze średnią poniżej 4,0.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na pozytywne zweryfikowanie założenia, że stosunek uczniów do nauczycieli przedmiotów mających potencjalnie duże znaczenie dla kształtowania statusu oraz do wychowawcy klasy jest w sposób istotny powiązany ze statusem etniczno-kulturowym tych uczniów. Status ni-

ski częściej występuje u uczniów niechętnych nauczycielom, natomiast status wysoki częściej obejmuje uczniów darzących nauczycieli sympatią. Zależność taką stwierdzono jednak tylko w liceach z białoruskim językiem nauczania.

W toku badań potwierdziło się przypuszczenie o związku między statusem etniczno-kulturowym uczniów a ich zainteresowaniem kulturą etniczną. Wystąpił on zarówno na poziomie samej deklaracji zainteresowania, jak również na poziomie aktywnego uczestnictwa w różnych formach działalności artystycznej związanej z kultywowaniem dziedzictwa kulturowego określonej mniejszości. Funkcjonowanie w etnicznych zespołach artystycznych wpływa na ich status etniczno-kulturowy. Także czytanie książek w języku litewskim bądź białoruskim sprzyja kształtowaniu się pożądanego profilu statusu.

Znalazło potwierdzenie przypuszczenie o zależności statusu od wybranych uwarunkowań, związanych ze środowiskiem rodzinnym ucznia. I tak, status niski z górą dwukrotnie częściej, a wysoki przeszło dwukrotnie rzadziej występuje u uczniów białoruskich pochodzących z rodzin mieszanych wyznaniowo (H5). Także wykształcenie etniczne rodziców znajduje swoje odzwierciedlenie w statusie etniczno-kulturowym ucznia (H7). Okazało się, że najkorzystniejszy rozkład statusu występuje w grupie osób, których oboje rodzice uczęszczali do szkół etnicznych. Tylko wśród nich przewagę stanowiła młodzież o statusie średnim zrównoważonym i wysokim. Zaskoczeniem natomiast była najmniej korzystna sytuacja nie w grupie uczniów, których żaden z rodziców nie uczęszczał do szkoły etnicznej, ale wśród tych uczniów, których tylko matka kończyła szkoły z niepolskim językiem nauczania.

Nieoczekiwane rezultaty uzyskano analizując zależność statusu etniczno-kulturowego ucznia od wykształcenia jego rodziców (H6). Okazało się, że u młodzieży liceów z białoruskim językiem nauczania pochodzącej z rodzin, w których oboje rodzice mają wykształcenie wyższe albo jedno z rodziców średnie, a drugie wyższe, przeważa status niski i średni niezrównoważony. Natomiast najwyższy odsetek uczniów o statusie wysokim stwierdzono tam, gdzie oboje rodziców ukończyli tylko szkołę podstawową. Korespondują z tym wyniki uzyskane przy analizie zależności statusu od pochodzenia społecznego. Zarówno w grupie białoruskiej, jak i litewskiej najmniej korzystny rozkład statusu stwierdzono u młodzieży z rodzin inteligenckich.

Reasumując można stwierdzić, że większość przyjętych wstępnie założeń znalazła potwierdzenie w trakcie badań. Jednak częściej niż się spodziewano, hipotezy sprawdzały się jedynie w przypadku liceów przeznaczonych dla mniejszości białoruskiej. Grupa litewska była zdecydowanie bardziej jednorodna, co zdecydowanie wpływało na efekty badań. Potwierdziła się tym samym wątpliwość dotycząca możliwości prostego porównywania szkół przeznaczonych dla obu mniej-

szości. Niemniej, z perspektywy czasu uważam, że wzięcie do analizy liceów przeznaczonych dla tak różnych kulturowo grup było zasadne i pozytywne. Zaś poczynione obserwacje i uzyskane wyniki badań stanowią dobry materiał do dalszych eksploracji.

Przyjęta koncepcja wymuszała dominację analiz ilościowych. Autor zdaje sobie sprawę, że poruszane tu zagadnienia wymagają dogłębnych badań o charakterze jakościowym. Wydaje się to być bardzo dobrym obszarem do następnych przedsięwzięć.

## **6.5. Wnioski pedagogiczne**

Na podstawie otrzymanych wyników można wysunąć kilka postulatów służących praktyce oświatowej. Uzyskane wyniki badań dają podstawy do przypuszczeń, że to środowisko rodzinne w większym stopniu niż szkoła kształtuje status etniczno-kulturowy ucznia. Najbardziej znamienne są tu wyniki wskazujące na negatywny wpływ poziomu wykształcenia rodziców na status ich dzieci. Szkoła niewystarczająco modyfikuje status w sferze postaw, gdyż bez wątplenia ich źródło tkwi w rodzinie i najbliższym otoczeniu ucznia. Natomiast w sferze, która winna stanowić domenę szkoły – sferze kompetencji kulturowych – uzyskane wyniki należy uznać za najslabsze.

Licea z białoruskim językiem nauczania powinny w większym stopniu niż to ma miejsce obecnie rozwinąć współpracę ze środowiskiem. Myślę, że znakomicie można by w tej mierze wykorzystać doświadczenia Litwinów. Oczywiście, współpraca ta musi się opierać przede wszystkim na zaangażowaniu nauczycieli oraz na uzgodnionych priorytetach w zakresie pracy narodowej.

W sytuacji wybierania szkół etnicznych przez uczniów dysponujących silniejszym poczuciem tożsamości narodowej należałoby zwrócić większą uwagę na kształtowanie pożądanых postaw wobec zróżnicowania etnicznego. Duże znaczenie może mieć unikanie w procesie dydaktycznym kontekstów „zawłaszczających” w odniesieniu do wspólnych dla dwu narodów faktów kulturowych, zjawiska tak charakterystycznego dla obszaru pogranicza.

Niezwykle trudna sytuacja wśród uczniów białoruskich, którzy nie mają żadnego silnego punktu zakotwiczenia we własnej kulturze, powinna zrewidować stosunek części środowiska białoruskiego do folkloru jako wartości i spowodować, aby był on w większym stopniu wykorzystywany w oddziaływaniach służących budowaniu identyfikacji narodowej w szkole.

W liceum z litewskim językiem nauczania w Puńsku, mimo pozytywnych wyników w skali ogólnej, również dostrzega się określone niedostatki. Niewątpliwie

zasadniczym polem, na którym należy dokonać poprawy jest sfera postaw. Jakże symptomatyczny jest fakt, że uczniowie – o silnej tożsamości, ale jednocześnie niskich kompetencjach kulturowych i ze zdecydowaną niechęcią wobec innych narodów – nieobecni w klasach drugich, w czwartych stanowią 14% ogółu. Fakt ten jest tym bardziej godny podkreślenia, że w klasach czwartych w porównaniu z drugimi o przeszło połowę zmniejsza się odsetek uczniów o statusie średnim niezrównoważonym.

W realizacji funkcji etnicznej szkoły w większym stopniu niż dotychczas powinno się uwzględniać obszar kultury estetycznej. Kształtowanie świadomości narodowej na podstawie dziedzictwa kulturowego stanowić powinno znaczniejsze niż do tej pory uzupełnienie kształcenia językowo-literaturowego. Pozornie naturalne dążenie do przywiązywania największego znaczenia do poznania języka rodzimego (często kosztem języka większości) rodzi niebezpieczeństwo znalezienia się młodzieży o tożsamości innej niż polska w mniejszościowym getcie, co ograniczałoby jej szanse oświatowe i realizację życiowych aspiracji. Z tym zresztą, moim zdaniem, wiąże się fakt uczynienia – w wyniku wyraźnych postulatów rodziców – liceów z białoruskim językiem nauczania w istocie liceami z dodatkową nauką języka białoruskiego. O tym, że niebezpieczeństwo takie istnieje, ciągle świadczą fakty związane z procesem repolonizacji na Łotwie<sup>1</sup>. Wyjściem jest – jak się wydaje – zwiększenie edukacyjnej roli pozaliterackich obszarów kultury narodowej.

Doświadczenia LO z litewskim językiem nauczania w Puńsku wskazują, że mniejszościowa szkoła średnia wypełnia znacznie efektywniej swoje zadania w sferze etnicznej wówczas, kiedy staje się autentycznym ośrodkiem kultury. Jego siła wypływa z zaangażowania personelu pedagogicznego i licznych nieformalnych związków ze środowiskiem. Tylko ścisła współpraca szkoły średniej, przeznaczona dla określonej mniejszości narodowej, z rodzicami i środowiskiem kulturowym – przy przychylniej atmosferze wobec problemów mniejszości w skali kraju – mogą sprawić, że silnemu poczuciu tożsamości narodowej młodych Litwinów i Białorusinów towarzyszyć będą coraz częściej, bardzo dobra orientacja w rodzimej kulturze i pozytywne postawy wobec Polaków i reprezentantów innych narodów.

## Przypisy

<sup>1</sup> Na zorganizowanej w lutym 1994 roku przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu konferencji, która odbyła się w Rabce wypowiedzi na ten temat młodzi Polacy zamieszkali na Łotwie. Ich zdaniem kształcenie młodzieży polskiej wyłącznie w języku polskim (język łotewski jako dodatkowy) znacznie zmniejsza jej szanse na osiągnięcie sukcesu na samej Łotwie. Nie wszyscy zaś z oczywistych względów przyszłość swą wiążą z Polską



# Bibliografia

*Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław 1990, Ossolineum.

Ardener E.W., Tożsamość i utożsamianie, w: *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*, Kraków 1992, UJ.

*Argumenty do dialogu polsko-białoruskiego*, Warszawa 1986, Przedświt.

Batelaan P., *Les programmes scolaires interculturels*, Strasbourg 1985, Conseil de l'Europe.

Barcz J., Spór o definicję mniejszości, „Gazeta Prawnicza” 1990, nr 3.

Bayer M., Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie, w: J.Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Trans Humana.

Bednarek S., *Charakter narodowy w koncepcjach i badaniach współczesnej humanistyki*, Wrocław 1980, Ossolineum.

Benedict R., *Wzory kultury*, Warszawa 1966, PWN.

Benedyktowicz Z., Markowska D., O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesie porozumiewania się, „Etnografia Polska” 1979, z. 2.

Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Białystok 1972.

Bikont A., Tożsamość społeczna teorie, hipotezy i znaki zapytania, w: *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja–Inni: Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, M. Jarymowicz (red.); Wrocław 1988, Ossolineum.

Binder A., Założona a rzeczywista funkcja liceum ogólnokształcącego, „Nowa Szkoła” 1981, nr 4.

*Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, PWN.

Błaszczyk G., *Litwa współczesna*, Warszawa 1992, PWN.

Bogaj A., *Licea ogólnokształcące w Polsce*, Warszawa 1992, WSiP.

Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Borkowski G., Przedmioty a kultura. Koncepcja korelatu dziedzictwa kulturowego w pismach Stanisława Ossowskiego, „Prace Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych”, Politechnika Warszawska 1988, z. 40.

Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.

Bosma H.A., Szkoła, praca i czas wolny w rozwoju tożsamości młodzieży, „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 4.

Bourdieu P. Passeron J-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu kształcenia*, Warszawa 1990, PWN.

Brock C., Tulasiewicz W. (red.), *Cultural Identity and Educational Policy*, New York 1985, St. Martin's Press.

Byczkowski J., *Mniejszości narodowe w Europie 1944-1974*, Opole 1976, Instytut Śląski.

Cammaert M-F., *L'interculturalisme: theorie et pratique*, Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Chałasiński J., Kultura jako przedmiot badań socjologii i etnologii, „Przegląd Humanistyczny” 1975, nr 4.

Chałasiński J., *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1969, PWN.

Chałasiński J., *Kultura i naród*, Warszawa 1968, KiW.

Chłopccki J., Zderzenie i przenikanie kultur w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej, w: *Zderzenie i przenikanie kultur na pograniczu*, Opole 1989, WSP.

Ciechocińska M., Podstawowe zagadnienia socjologii regionalnej, w: *Cele teoretyczne i praktyczne w badaniach kultury regionalnej*, Warszawa 1987.

Ciechocińska M., Sadowski A., Białoruska mniejszość narodowa w Polsce (Wybrane doświadczenia w zakresie polityki narodowościowej), „Studia Socjologiczne” 1989, nr 2.

Cintrat I. (red.), *La prise en compte de la diversite culturelle dans les approches disciplinaire*, Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Czerwiński M., *Przyczynki do antropologii współczesności*, Warszawa 1988, PIW

Debesse M. i Mialaret G. (red.), *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988, PWN.

Doroszewicz K., Wpływ postaw emocjonalnych uczniów w stosunku do nauczycieli na przebieg komunikacji między nimi, w: Z. Ząborowski (red.), *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa 1976, WSiP.

- Dyoniziak R., Mikułowski-Pomorski J., Pucek Z., *Współczesne społeczeństwo polskie. Wstęp do socjologii*, Warszawa 1980, PWN.
- Federowski M., *Lud białoruski na Rusi Litewskiej*, Kraków 1902.
- Filloux J-C., Psychologia grup i badania nad klasą, w: M. Debesse G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, Warszawa 1988, PWN.
- Fried Ch. (red.), *Minorities Community and Identity. Dahlem Workshop Reports No. 27*, Berlin–Heidelberg–New York 1983, Springer Verlag.
- Fudali J., *Wychowanie humanistyczne w średniej szkole ogólnokształcącej*, Łódź 1989, Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gans H., Etniczność, akulturacja, asymilacja, „Przegląd Polonijny” 1977, z. 2.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, WSP.
- Goode W. I., Hatt P. K., Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego, w: S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965, PWN.
- Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977, PWN.
- Hermans P., *La Etude de cas. La municipalite de Skovde et ses minorites ethniques*, Strasbourg 1983, Conseil de l'Europe.
- Holy L., Kulturowe tworzenie tożsamości etnicznej: Berti z Darfur. w: *Sytuacja mniejszościowa a tożsamość*, Kraków 1992, UJ.
- L'interculturalisme: de l'idee a la pratique didactique et de la pratique a la theorie*, Strasbourg 1986, Conseil de l'Europe.
- Jadcak J., Pedagogiczne aspekty dziedziczenia, tradycji i tożsamości kulturalnej, „Chowanna” 1989, z. 4
- Jakowicka M., *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979, Wydawnictwo WSP.
- Janowicz S., Białoruska mniejszość narodowa w Polsce, „Więź” 1991, nr 2.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław 1980, Ossolineum.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, PWN.
- Jarymowicz M., Szustrowa T., Poczucie własnej tożsamości źródła, funkcje regulacyjne. w: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1980, PWN.
- Jarymowicz M. (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja–Inni: Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Wrocław 1988, Ossolineum.
- Jasiewicz K., Czynniki asymilacji narodowej, „Przegląd Socjologiczny” 1977, t. XXIX.

Jasiński Z., Szkoła na pograniczu, w: Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, WSP.

Jasiński Z., Korbel J. (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, WSP.

Jerschina J., Sołdra-Gwiżdż T., Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej młodzieży w warunkach pogranicza kulturowego, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 4 oraz 1989, nr 1.

Jones A., Kimberley K. (red.), *L'éducation interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg 1989, Conseil de l'Europe.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1973.

Kantor R., Kultura pogranicza jako problem etnograficzny, w: Jasiński Z., Korbel J. (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, WSP.

Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1988, WSP

Kersten K., Przemiany struktury narodowościowej Polski po II wojnie światowej. Geneza i wyniki, „Kwartalnik Historyczny” 1969, nr 2.

Kłóskowska A., Charakter narodowy a osobowość we współczesnej problematyce badań społecznych, „Kultura i Społeczeństwo” 1957, nr 1.

Kłóskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

Kłóskowska A., Kultura symboliczna poza sferą autoteliczości, w: S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa 1984, PWN.

Kłóskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, PWN.

Kłóskowska A., Wyobrażenia i postawy dzieci szkół opolskich, „Przegląd Socjologiczny” 1961, nr 2, v. XV.

Koć-Seniuch G., Nauczyciel wobec dialogu kultur, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Trans Humana.

Kohn M. H., *Rapport sur les langues regionales ou minoritaires en Europe*, Strasbourg 1988, Conseil de l'Europe.

Komorowska H., Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, „Edukacja” 1989, nr 3.

Kopczyńska-Jaworska B., *Problem świadomości etnicznej i narodowej. Metody i osiągnięcia polskiej etnografii*, „Lud” 1983, t. 67.

Korporowicz L., Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1.

Kosman M., *Litwa pierwotna. Mity, legendy, fakty*, Warszawa 1989, PWN.

Kostyrko T., Kompetencje kulturowe zakres terminu, obszar problematyki, w: T. Kostyrko (red.), *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, COK.

Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, PZWS.

Kozakiewicz M., Monistyczna szkoła w pluralistycznym społeczeństwie, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2.

Kruszelnicka J., Łukaszewicz R., Alternatywa edukacji dla człowieka na przełomie wieków, w: *Style życia i uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1989, Instytut Kultury.

Kunda B. S., Proces asymilacji mniejszości narodowej, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 1.

Kurczewska J., Etnocentryzm a ideologia narodowa, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 4.

Kwaśniewski K., *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, PWN.

Kwieciński Z., Błędne koło ubóstwa kulturowego, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, UMK.

Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.

Kwilecki A., Mniejszości narodowe w Polsce Ludowej, „Kultura i Społeczeństwo” 1963, nr 4.

Leurin M., L'éducation interculturelle, w: *La prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaire*, I. Cintrat (red.), Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Lewowicki T. (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, Cieszyn 1994, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

Lewowicki T. (red.), *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, Cieszyn 1995, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

Liebkind K., The Identity of a Minority. „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 1989, nr 1.

Ligtvoet J. (red.), *L'éducation artistique dans une société multiculturelle*, Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Lis-Turlejska M., Podobieństwo struktur poznawczych partnerów a ich wzajemne postawy wobec siebie, w: S. Mika (red.), *Studia nad postawami interpersonalnymi*, Wrocław 1976.

Łotman J. i inni, O semiotycznym mechanizmie kultury, w: *Semiotyka kultury*, Warszawa 1975.

Łukaszewicz R., Różne szanse człowieka wobec edukacji, w: *Spółeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, Wrocław 1983.

Mach Z. i Paluch A. (red.), *Sytuacja mniejszościowa i Tożsamość*, Kraków 1992, UJ.

Malewska H., Mechanizmy socjalizacji a postawy, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973.

Malewska-Peyre H., Poczucie tożsamości i konflikt kulturowy, „*Studia Psychologiczne*” 1981, nr 1.

Malikowski M., *Metody i techniki badań społecznych*, Rzeszów 1984, WSP.

Małyjasiak M. Z., *Integracja środowiska a efekty pracy szkoły*, Bydgoszcz 1964, WSP.

Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa 1976, PWN.

Matuchniak-Krasuska A., Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki, w: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, COK.

Mendel M., Cele edukacyjne a szkoła, „*Życie Szkoły*” 1991, nr 8.

Midura F., Rola sztuki ludowej w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży, w: *Funkcje społeczne etnologii*, Poznań 1979, UAM.

Mironowicz A., Białorusini, „*Spółeczeństwo Otwarte*” 1990, nr 8.

Mironowicz E., Świadomość narodowa społeczności prawosławnej Białostoczczyzny, „*Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego*” 1991, z. 17.

Mitter W., *Basic issues concerning Education of Minorities*, Strasbourg 1994, Council of Europe.

Morawska E., Rola społeczności lokalnej w podtrzymywaniu etnicznych postaw i zachowań. Próba interpretacji, „*Przegląd Polonijny*” 1978, t. 4, nr 3.

Morice J-C., Interculturel et education artistique, w: *La prise en compte de la diversite culturelle dans les approches disciplinaires*, I. Cintrat (red.), Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Muchnicka I.: Metoda sondażu w pedagogice empirycznej, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław 1974, Ossolineum.

Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Trans Humana.

Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Trans Humana.

Niżnik J., *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, Centralny Ośrodek Kultury.

Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: (red.) S. Nowak, *Teorie postaw*, Warszawa 1973.

Nowicka-Koziół M., Identyfikacja i poczucie tożsamości jako stymulatory odpowiedzialności moralnej, „Edukacja” 1991, nr 2.

Olmos A., *Interculturalite et education*, Strasbourg 1987, Conseil de l'Europe.

Olszewska-Dyoniziak B., Funkcjonalny model kultury w świetle niektórych osiągnięć współczesnej antropologii i socjologii, „Etnografia Polska” 1966, t. 10.

Obrębski J., Problem grup etnicznych w etnologii i jego socjologiczne ujęcie, „Przegląd Socjologiczny” 1936, t. 4.

Pawluczuk W., *Żywiół i forma*, Warszawa 1978, PIW.

Parfieniuk I., Strategie budowania tożsamości w grupach mniejszościowych, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Trans Humana.

Parnowski T., Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników, Warszawa 1976, WNT.

Phinney J.S., Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences” 1991, nr 9.

Pietrasze E., Uwagi w sprawie pojęcia tradycji, „Kultura i Społeczeństwo” 1974, nr 1.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977, Ossolineum.

Pilch T. i Passini B., (red.), *Wychowanie i środowisko*. Warszawa 1979, PWN.

Piotrowski A., Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego, „Kultura i społeczeństwo” 1985, nr 3.

Plewicka Z., „Ja My Oni”. Tożsamość psychospołeczna i jej badanie, w: *Prawidłowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania*, S. Popek (red.), Lublin 1983, UMCS.

Pokropek M., Zróżnicowanie kulturowe na pograniczu etniczno-językowym i jego odbicie w świadomości mieszkańców na przykładzie pogranicza polsko-litewsko-białoruskiego w północno-wschodniej Polsce, „Etnografia Polska” 1979, t. 23, z. 2.

Posern-Zieliński A., Koncepcja etniczności w amerykańskich studiach etnicznych, „Lud” 1979, t. 63.

Posern-Zieliński A., *Tradycja a etniczność. Przemiany kultury Polonii amerykańskiej*, Wrocław 1982, Ossolineum.

Praszałowicz D., *Amerykańska etniczna szkoła parafialna*, Wrocław 1986, Ossolineum.

*Program szkoły podstawowej z litewskim językiem nauczania: język litewski*, Warszawa 1988, WSiP.

Pudło K., *Kształtowanie się statusu etnicznego ludności niepolskiej w Polsce (1945-65)*, Wrocław 1989, Acta Univ. Wratislaviensis, t. 34.

Radzewicz-Winnicki A., Procesy identyfikacyjne w ujęciu poszczególnych dyscyplin naukowych, w: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, Katowice 1992.

Rey M., *Former les enseignants a l'éducation interculturelle?* Strasbourg 1986, Conseil de l'Europe.

Rodziewicz E., Wychowawca nieprofesjonalny w alternatywach edukacji szkolnej, w: *Style życia, uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1989, Instytut Kultury.

Rostek H., Pedagogiczne aspekty problemów egzystencjalnych młodzieży, „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 4-5.

Royce A. P., *Ethnic identity: strategies of diversity*, Bloomington 1982, Indiana University Press.

Sadowski A., Tarnowska E., Białoruska mniejszość narodowa w Białymstoku, w: *Białystok w świetle badań społecznych*, A. Sadowski (red.), Białystok 1987.

Schaff A., *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa 1981, Książka i Wiedza.

Scharmerhorn R. A., *Comparative Ethnic Relations*, New York 1970, Random House.

Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP.

Smith M. G., Mniejszości: problemy i propozycja ich rozwiązania, w: *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*, Kraków 1992.

Smolicz J. J., *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, PWN.

Sobczyk M., Stachyra J., *Metody statystyczne w naukach pedagogicznych*, Lublin 1982, UMCS.

Sobecki M., *Edukacja kulturalna młodzieży Białostoczczyzny*, Białystok 1989, WDK.

Sobecki M., Edukacja interkulturowa w obliczu przemian w Europie, Białystok 1992, „Zeszyty Naukowe Filii UW w Białymstoku”, z. 72, t. XXIV.

Soborski W., *Postawy, ich badanie i kształtowanie*, Kraków 1987, WSP.



- Sparrmann C. A. (red.), *Vivre dans deux cultures*, Strasbourg 1988, Conseil de l'Europe.
- Staszczak Z. (red.), *Słownik etnologiczny. Zagadnienia ogólne*, Poznań 1987.
- Suchocki B., Teoria – wskaźniki – postępowanie badawcze, „Przegląd Socjologiczny” 1989, t. 37.
- Suchodolski B. (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, Wrocław 1986, Ossolineum.
- Synoch B., Tożsamość kulturowo-etniczna Kaszubów a idea krajowości (regionalizmu), „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Szacki J., *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971.
- Szczepański J., Kultury pogranicza, „Przegląd Humanistyczny” 1990, nr 10.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, PWN.
- Szkaradziński B., Białoruska mniejszość narodowa w Polsce, „Obóz” 1990/91, nr 20.
- Szmatka J., *Małe struktury społeczne*, Warszawa 1989, PWN.
- Szporciński A., Społeczno-kulturowy kontekst zainteresowania problemami kompetencji kulturowej, w: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, COK.
- Szporciński A., Kanon kulturowy, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Sztompka P., O tak zwanych „wyjaśnieniach funkcjonalnych” w socjologii i antropologii społecznej, „Studia Socjologiczne” 1968, nr 3-4.
- Szymański M., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, PWN.
- Szymański M., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988, WSiP.
- Świątkiewicz W., *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Katowice 1987, Uniwersytet Śląski.
- Szkudlarek T. (red.), *Różnica. Tożsamość. Edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, OW Impuls.
- Tajfel H., Stereotypy społeczne i grupy społeczne, „Studia Psychologiczne” 1982, nr 2, t. 20.
- Tajfel H. (red.), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge 1982, Cambridge University Press.
- Tarnowska E., Szkoła białoruska a białoruska świadomość narodowa, w: *Pogranicze. Studia Społeczne. T. II*, (red.) A. Sadowski, Białystok 1992, Filia UW.

*The Education of Minority Groups: an enquiry into problems and practices of fifteen countries* by Centre for Educational Research and Innovation, Brookfield 1983.

Tokarczyk S., *Kształcenie kultury estetycznej w szkole średniej*, Katowice 1978, Uniwersytet Śląski.

Tomaszczyk M., *Więź społeczna ucznia ze szkołą*, Rzeszów 1989, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Tomaszewski J., Mniejszości narodowe w Polsce po drugiej wojnie światowej, „Mówią Wieki” 1983, nr 2 i 3.

Tomaszewski J., *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, Editions Spotkania.

Tortosa J. M., *Polityka językowa a języki mniejszości*, Warszawa 1986, PIW.

Turonek J., *Belaruskae skol'nictwa na Belastoccyne w poslewojennoju perjad*, Białystok 1976.

Tyszkowa M., *Doświadczenia, kultura i rozwój psychiczny jednostki*, Poznań 1987, UAM.

Urlińska M. (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, UMK.

Vos G., L'identite ethnique et le statut de minorite, w: H. Tajfel (red.), *Identité collective et changements sociaux*, Toulouse 1980.

Wasiak K., Szkolnictwo i kultura grup narodowościowych w Polsce Ludowej, „Przegląd Zachodnio-Pomorski” 1972, z. 4.

Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, UMK.

Witkowski L., W stronę edukacji pogranicza. Pedagogiczne „bachtinalia”, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Witkowski L., O problematyce tożsamości w cyklu życia człowieka, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 40.

Witkowski L., Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (Dyskusja społeczno-krytyczna), w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, UMK.

Witkowski L., Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, UMK.

Witkowski L., Uwagi o funkcjach edukacji, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3.

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1980, PWN.

Wojnar I., Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej rola sztuki, w: B. Suchodolski (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, Wrocław 1986, Ossolineum.

Woźniakowski K., Mniejszości narodowe w krajobrazie kultury Polski Ludowej, „Zdanie” 1982, nr 2 i 3.

Wright B., Weiss J. P., *Social Problems*, Boston, Toronto 1980, Brown & Co.

Wroczyński R., Pilch T. (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, Ossolineum.

Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989, PWN.

Zaborowski Z., *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa 1964, PWN.

Zaborowski Z. (red.), *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa 1976, PWN.

*Założenia programowo-organizacyjne wykształcenia i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Warszawa 1984, Instytut Programów Szkolnych.

Zawadzka E., Kompetencja kulturowa a glottodydaktyka, w: *Język, kultura, kompetencja kulturowa*, F. Grucza (red.), Warszawa 1992, UW.

Ziółkowski M., Nabywanie kompetencji kulturowej, w: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, COK.

Znanięcki F., *Współczesne narody*, Warszawa 1990, PWN.

Żołędowski C., Mniejszości narodowe w Polsce, „Polityka Społeczna” 1992, nr 1.

Żołędowski C., Rozmieszczenie i liczebność mniejszości litewskiej w Polsce, „Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego” 1991, z. 17.

Żygulski K., Kultura jako czynnik tożsamości narodowej, w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Wrocław 1988, Ossolineum.