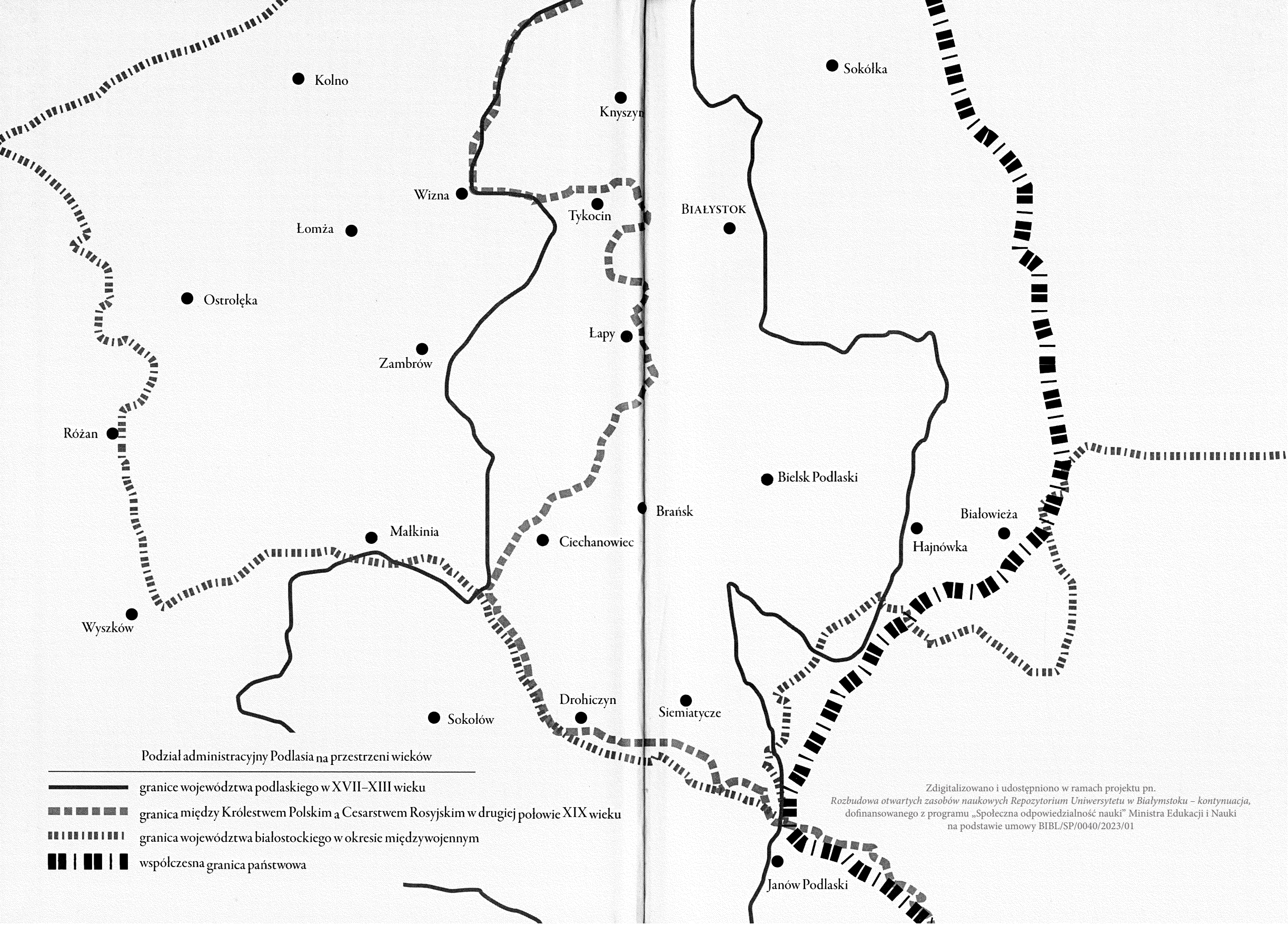




Podział administracyjny Podlasia na przestrzeni wieków

- granice województwa podlaskiego w XVII–XIII wieku
- - - granica między Królestwem Polskim a Cesarstwem Rosyjskim w drugiej połowie XIX wieku
- granica województwa białostockiego w okresie międzywojennym
- - - - - współczesna granica państwowa

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.
Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Dorota Miśiejuk

Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji

*Studium teoretyczno-empiryczne
o procesach dziedziczenia kulturowego
na historycznym pograniczu Podlasia*

Wydawnictwo Uniwersyteckie
TRANS HUMANA
Białystok 2013

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński
 dr hab. Alicja Szerląg, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
 red. nacz. E. Kozłowska-Świątkowska
 15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
 Tel./fax 857-457-286 zamówienia: tel. 857-457-423
 <http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

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

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2013

ISBN 978-83-61209-87-4

Druk i oprawa: TOTEM.com.pl

Spis treści

Wstęp	9
1.	
Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa a wspólnotowość etosu	13
1.1. Wrażliwość międzykulturowa a konstruowanie wspólnoty edukacyjnej na pograniczu	16
1.2. Dialog i doświadczenie dialogu a edukacja międzykulturowa	26
1.3. Edukacja kulturowa – założenia ogólne z perspektywy teorii wychowania	33
1.3.1. Sytuacja wychowawcza w edukacji kulturowej	37
1.3.2. Edukacja kulturowa a edukacja kulturalna	38
2.	
Przekaz międzypokoleniowy kultury w warunkach pogranicza	43
2.1. Komunikowanie kultury	44
2.2. Kultura a struktura społeczna na pograniczu	46
2.3. Symbol kulturowy w rzeczywistości społecznej pogranicza	53
2.3.1. Habitus jako symbol społeczno-kulturowy na pograniczu	56
2.3.2. Rytuał i rytualizm jako symbol przekazu kulturowego	59
2.4. Język jako kod kultury	67
2.4.1. Edukacja dwujęzyczna w warunkach północno- -wschodniej Polski	71
3.	
Założenia metodologiczne badań własnych nad zagadnieniem transferu dziedzictwa kultury materialnej w warunkach transkulturowości regionu	83
3.1. Ogólna charakterystyka problematyki badań, założenia i odniesienia teoretyczne	83
3.2. Problematyka badawcza – cele, przedmiot badań i zakres problemów	91
3.3. Opis zastosowanej metody i jej uzasadnienie	97
3.4. Teren badań i dobór grupy	101

4.	Dziedzictwo i tradycja na historycznym pograniczu kulturowym	107
4.1.	Kultura w procesie wychowania	111
4.2.	Dystrybutywne rozumienie kultury i jej znaczenie w edukacji	117
4.3.	Wspólnotowe i jednostkowe aplikacje kultury	118
4.3.1.	Kategoria swój – obcy w świadomości jednostek	121
4.3.2.	Stereotyp w kulturze	123
4.4.	Odbiór społeczny kultury	125
4.4.1.	Tradycje kulturowe pogranicza a edukacja kulturowa	130
5.	Pogranicze Polski północno-wschodniej w dyskursach i interpretacjach	141
5.1.	Formowanie cywilizacyjnego pogranicza na Podlasiu	142
5.1.1.	Osadnictwo w regionie – tradycyjna wielokulturowość	145
5.1.2.	Masowe zasiedlanie terytorium Podlasia – dzieje kultur w regionie	146
5.1.3.	Podlasie jako region wielokulturowy – formowanie się standardu kulturowego kontaktów międzygrupowych	149
5.2.	Bogactwo i różnicowanie kulturowe w tradycji materialnej i duchowej kultury regionu	152
5.2.1.	Wyznanie jako wyznacznik różnicowania kulturowego na pograniczu	154
5.2.2.	Różnicowanie językowe tradycyjnych mieszkańców Podlasia	163
5.2.3.	Materialne artefakty kultury regionu – dziedzictwo mieszkańców	167
6.	Tożsamość kulturowa jako problem wychowania – obiektywizacja wspólnot	177
6.1.	Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: wspólnota etniczna narodowa	179
6.1.1.	Tożsamość kulturowa jednostki i jej publiczny obraz w Teorii Zachowań Tożsamościowych	185
6.2.	Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: perspektywa kosmopolityczna	188

6.2.1. Tożsamość kulturowa jednostki jako wynik procesu socjalizacji	191
6.3. Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: perspektywa regionalna	194
6.3.1. Od mitologii kresów, przez pogranicza do transkulturowości regionu	197
6.3.2. Idea transkulturowości w edukacji – perspektywa artefaktu kulturowego	202
6.4. Pamięć i pamiętanie fundamentem konstruowania tożsamości kulturowej	205
 7. Tożsamość kulturowa prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny w procesie międzypokoleniowego przekazu	211
7.1. Profile identyfikacyjne prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny w pokoleniu rodziców i dzieci	213
7.2. Znaczenie wyznania dla identyfikacji kulturowej badanych	217
7.3. Znaczenie przynależności narodowej a identyfikacja kulturowa badanych	219
7.4. Tożsamość globalna i europejska w deklaracjach badanych	221
7.5. Tożsamość regionalna i lokalna a identyfikacje kulturowe badanych	224
 8. Kompetencje kulturowe w zakresie przekazu i odbioru materialnej kultury regionu	229
8.1. Odbiór dziedzictwa kultury materialnej regionu w opinii pokolenia rodziców i dzieci	231
8.2. Wartościowanie materialnego dziedzictwa regionu a identyfikacje narodowe badanych	235
8.3. Odbiór dziedzictwa materialnej kultury regionu pokolenia rodziców a zasiedziałość pokoleniowa rodziny	239
8.4. Odbiór dziedzictwa materialnej kultury regionu pokolenia dzieci a zasiedziałość pokoleniowa rodziny	243
8.5. Wartościowe artefakty kultury regionu ważne w procesie przekazu kultury w opinii młodzieży	246
8.6. Odbiór dziedzictwa kultury materialnej regionu poprzez kategorie tradycji	250

8.6.1.	Dziewczęta i chłopcy wobec procesów odbioru dziedzictwa kultury materialnej regionu	253
8.6.2.	Uczniowie gimnazjów wobec procesów odbioru dziedzictwa kultury materialnej regionu	255
9.		
	Stosunek badanych do spuścizny kulturowej prawosławnych mieszkańców regionu	261
9.1.	Postawy badanych pokolenia rodziców wobec zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego	262
9.2.	Postawy badanych pokolenia dzieci wobec zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego	266
9.3.	Postawy pokolenia rodziców i dzieci a rejon zamieszkiwania w regionie	270
9.4.	Stosunek badanych nauczycieli do materialnej spuścizny regionu	273
9.5.	Tradycja jako postawa wobec przeszłości na przykładzie stosunku do artefaktów materialnej spuścizny kulturowej regionu w interpretacji badanej młodzieży	276
9.5.1.	Rozumienie tradycji w opinii dziewcząt i chłopców	277
9.5.2.	Rozumienie tradycji w zależności od zasiedlenia pokoleniowego rodu	278
9.5.3.	Interpretacja pojęcia tradycji a profil identyfikacyjny badanych	280
9.5.4.	Tradycja a procesy interpersonalnego kontaktu pokoleń	281
	Podsumowanie	283
10.		
	Edukacja regionalna w opinii młodzieży gimnazjalnej	285
10.1.	Edukacja regionalna i jej realizacje w szkole	285
10.2.	Edukacja regionalna w procesach przekazu pozaszkolnego	293
	Zakończenie	299
	Bibliografia	306
	Indeks nazwisk	320
	Indeks pojęć	325
	Spis form graficznych	329
	Aneks	332

Wstęp

*Co to jest symbol?
Jest to przede wszystkim techniczny wyraz języka greckiego
oznaczający skorupę pamięci.*

Hans-Georg Gadamer

Prezentowana Czytelnikowi książka wpisuje się w dyskusję wokół dobrego wychowania obecnych czasów. Treścią jest analiza procesu socjalizacji w warunkach pogranicza z perspektywy zmieniającego się standardu kulturowego, a zatem socjalizacja do życia jednostek w warunkach wielokulturowości raczej niż odtwarzania tradycji grupy. Wyzwania edukacyjne zglobalizowanego i pluralistycznego świata w odróżnieniu od świata modernistycznego, domkniętych społeczeństw z ich tradycją uświęconą kanonicznością, zmieniają obszar powinności jednostek i redefiniują ład normatywny grup ludzkich, żyjących wspólnie od wieków.

Wielokulturowość jako ideologia społeczna zakładająca, że odmienność kulturowa jednostki, jej pochodzenie, tradycja, w której została wychowana czy zachowania, jakie prezentuje nie mogą być powodem pozbawiania jej praw publicznych, marginalizowania jej potrzeb i ograniczania wpływu na życie wspólnotowe, by mogła być zrealizowana, musi znaleźć swoje miejsce w systemie socjalizacyjnym wspólnoty i systemie edukacyjnym. Zróżnicowanie kulturowe terytoriów pogranicznych było i jest faktem społecznym. Zmieniała się historycznie jego interpretacja. Obecnie standardem relacji międzygrupowych jest wielokulturowość, która nie jest faktem, a bytem ideologicznym. Nie dzieje się tym samym mocą przekazu, lecz winna być wygenerowana i wejść w obszar standardu społecznych wartości. Jest to wyzwanie zarówno dla tradycji kulturowej grup jak też tradycji edukacji.

Podlasie, terytorium, do którego autorka odwołuje się w swojej pracy jest regionem odwiecznie pogranicznym dla kultur religijnych, wspólnot etnicznych czy społeczeństw narodowych. Procesy wymiany kulturowej, dyfuzja obyczajów stworzyła podwaliny pod oryginalne, niepowtarzalne społeczeństwo pogranicza, gdzie tradycje się mieszały, a ich odkodowanie zawsze wymagało odwołania się do kontekstu. Konstruowanie „społeczeństw domkniętych”¹ – wspólnot, które nadały społeczny status kulturom sprawiło, że powstały kultury większościowe i mniejszościowe. Stały się one na długi czas przedmiotem politycznych zabiegów. Artefakty materialne, behawioralne i językowe kultur mniejszościowych w zależności od politycznego programu stawały się przedmiotem promowanym w życiu publicznym regionu, bądź były skazywane na zapomnienie, czy wręcz rugowane z przestrzeni publicznej.

Badana grupa to dziedzice kulturowej spuścizny regionu. Jest to ludność autochtoniczna, zakorzeniona w wielokulturowej przestrzeni i poddana w wyniku procesów historycznych, w epoce tradycji narodowej, procesom asymilacyjnym do tradycji większościowej. Tradycja narodowa charakteryzuje się wyłącznością i totalnością, redukując warianty kulturowe do jednej określonej ideologii narodu. W sytuacji historycznie ukształtowanego pluralizmu kultur i procesów polityczno-społecznych (sprowadzających ów pluralizm do kultur narodowych oraz stratyfikacji społecznej kultur w regionie), wytworzyło się swego rodzaju środowisko konkurencji kulturowej i wydaje się, że proces ten nie został jeszcze zakończony. Obecnie dostępne są dwie drogi interpretacji dziedzictwa kulturowego. Treści i znaczenia artefaktom kultury mogą być nadawane z perspektywy tradycji grupy – jej ideologii i ukierunkowane na jej trwanie lub też, co jest nowym podejściem, dopiero rodzącym się i zyskującym coraz szersze zainteresowanie w kręgach badaczy, kiedy to interpretacje nadawane są z perspektywy tradycji miejsca.

O tradycji pogranicza zaświadcza sposób interpretacji artefaktów kultury regionu. W teorii artefaktu kulturowego, w tradycji etnologicznej mówi się o artefaktach materialnych, behawioralnych i językowych. Przedstawiana praca na etapie rozważań empirycznych skoncentrowana jest na analizie artefaktów kultury materialnej, pozostałe kategorie artefaktów kulturowych zostały opisane w części teoretycznej. Omówienie i analizy dotyczące arte-

¹ Termin używany przez Edwarda Hajduka w pracy *Dobry człowiek*, Zielona Góra 1992, oznacza społeczeństwa zorganizowane na bazie tradycji narodowej, a nie politycznych uprawnień obywatelskich państwa.

faktów językowych oraz behawioralnych to specjalistyczna wiedza na temat języka i zachowań jednostkowych i grupowych, które już mają swoje opracowania naukowe. Artefakty kultury materialnej, sygnifikacyjne dla mniejszościowej społeczności Podlasia wydają się być pozostawione poza nawiasem dotychczasowych rozważań o dziedzictwie kulturowym pogranicza. Skoncentrowanie się na materialnej spuściźnie regionu miało dwie przyczyny. Po pierwsze, nieobecność symbolicznych odniesień do drewnianej architektury domostw i tradycyjnej zabudowy gospodarstw badanego terenu pozwoliła autorce na operowanie w przestrzeni nieobecnej dotychczas w obiegu edukacyjnym. Pytania dotyczące znaczeń i wagi tych elementów krajobrazu mają walor wskaźników przekazu dziedzictwa w procesach socjalizacji pierwotnej. Po drugie, artefakty kultury materialnej to fizycznie istniejące obiekty i ustalanie ich znaczenia dla badanych w procesie komunikowania się usuwa z przestrzeni interpretacyjnej uprzednio istniejące w umysłach badanych generalizacje i oficjalne odczytania.

Ważną kategorią w warunkach współczesnej kultury jest tożsamość kulturowa jednostek. W toku zmiany kulturowej przestaje to być kategorią identyfikacyjną jednostek w odniesieniu do uświęconych tradycją i zakodowaną kanonem zbiorowości kulturowych, a staje się egzystencjalnym zadaniem jednostek, które w epoce Internetu i masowej komunikacji mają nieograniczony wybór ofert tożsamościowych. Nie bez znaczenia dla tego procesu są też zmiany znaczeń pojęcia wspólnoty. W konstruowaniu (się) tożsamości kulturowej młodych ludzi obecnie centralnym punktem staje się spotkanie z Innym, które Emmanuel Levinas nazywa **wydarzeniem**, a nawet **wydarzeniem fundamentalnym**. To doświadczenie z Innym buduje bowiem horyzont przeżycia, a tym samym w zależności od tego, na jakiej matrycy doświadczeń kulturowych ów Inny może być widziany, takie będą następne pokolenia.

Za wyrwanie ze swojej kultury płaci się wysoką cenę. Dlatego tak ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie jej siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą. W przeciwnym wypadku będzie chować się w swojej kryjówce, bojaźliwie odgradzać od innych. Tym bardziej, że Inny to zwierciadło, w którym się przeglądam czy – w którym jestem oglądany, to lustro, które mnie demaskuje i obnaża, a tego wolelibyśmy jednak uniknąć².

□

² R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 72.

1.

Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa a wspólnotowość etosu

Procesy edukacyjne skierowane są ku przyszłości. Akty edukacyjne zachodzą jednak w teraźniejszości i opierają się na współcześnie istniejących interpretacjach przeszłości. Edukacja wreszcie osadzona jest w kontekstach wspólnotowych: kulturowym i społecznym, które dla procesu edukacji są zasobem treści edukacji. Wielość istniejących na pograniczu etnosów, które stanowią źródło treści wychowania oraz są swoistą egzemplifikacją kultury w systemie społecznym, zwielokrotniają nam liczbę dostępnych systemów symbolicznych interpretujących rzeczywistość społeczną i wyznaczających systemy wartości ludzkiego życia. Taka sytuacja wprowadziła do przestrzeni pedagogiki rozważania nad edukacją wielokulturową i międzykulturową. Ta dziedzina analizy i wytworzony społecznie stan wiedzy jest przydatny w sytuacji pluralizmu kulturowego społeczeństwa. Może on mieć dwa źródła. Pierwsze, to efekt imigracji i wchodzenia w „nowe społeczeństwo” nowych grup etnicznych, drugie to skutek emancypacji tradycyjnych (historycznych) mniejszości etnicznych. Obrazem społecznego współżycia i konstruowania społeczeństwa z uwzględnieniem „nowej” sytuacji kulturowej może być wielokulturowość. Zakłada ona, generalnie rzecz ujmując, taki stan świadomości społeczeństwa, który uznaje prawa wszystkich członków społeczeństwa (niezależnie od przynależności kulturowej poszczególnych ludzi). Taki stan rzeczy nie jest oczywiście jedyną reakcją na pluralizm kulturowy. W historii obserwowaliśmy wiele społecznych modeli radzenia sobie z pluralizmem kulturowym w obrębie społeczeństwa. Wszystkie te modele kreują społeczeństwo wedle określonej ideologii, a tym samym opierają się na założeniach,

u podstawy których leży określony system wartości. Wielokulturowość jest jedną z takich ideologii społecznych. Generalnie przeciwstawia się modelowi asymilacyjnemu w pedagogice, który zakłada funkcjonalność pedagogiczną jednego, zwykle większościowego, określonego jako bardziej dojrzały czy wyższy kulturowo¹ typ etnosu. Pozostałe w społeczeństwie mniejszościowe grupy etniczne, różniące się językiem, religią czy wyznaniem, o odmiennym stylu życia winny przejąć zasady i wartości etnosu większościowego. Ideologia asymilacji argumentują swoją postawę z pozycji etnocentrycznych. Inną reakcją na pluralizm kulturowy jest ideologia represji. Jest także oparta o zgeneralizowaną postawę etnocentryzmu. Spostrzega proces edukacyjny jako proces silnie segregujący uczących się w zależności od przynależności etnicznej, przy czym segregacja może dotyczyć różnic rasowych, religijnych czy nawet płciowych. Wielokulturowość jako ideologia społeczna ujawnia się w przestrzeni życia społecznego w czterech płaszczyznach. Są to: polityka, życie kulturalne (religijne), edukacja, oraz pomoc społeczna. Polityka zakłada, że grupy mniejszościowe wraz z grupą większością w ramach ustalonych procedur politycznych, adekwatnie do ustroju i prawa państwa będą negocjowały standardy międzygrupowego współistnienia w imię jedności społecznej. Życie kulturalne odnosi nas do społecznej obecności zarówno artefaktów kultury mniejszościowej jak i artystycznych prezentacji kultury duchowej mniejszości w życiu ogółu społeczeństwa kraju. Na uwagę zasługuje podkreślenie, że do kategorii życia kulturalnego zaliczyć należy ceremonie i obrzędy religijne bądź wyznaniowe grup mniejszościowych, które w tym układzie znajdują się w publicznym obiegu wartości społecznie uznawanych. Zadaniem pomocy społecznej jest wyrównywanie szans społecznej aktywności i przeciwdziałanie procesom marginalizacji tych grup kulturowych społeczeństwa, które na przykład z powodu swojej wyrazistej odrębności mają problemy z zaistnieniem w układzie społecznych negocjacji jako partner. Edukacja natomiast w ramach ideologii wielokulturowości jest odpowiedzialna za kształtowanie kompetencji do międzykulturowego komunikowania się. John Rex wyróżnia 7 obszarów społecznego funkcjonowania jednostek, gdzie idee edukacji międzykulturowej mogą być rozpowszechniane. Są to obszary dyskursu społecznego, przygotowujące jednostki do podejmowania konkretnej problematyki, szukania społecznych aplikacji i gotowości do społecznych negocjacji w bardzo szerokim rozumieniu. Cele

¹ Zob. *Ekspertyzy i materiały delegacji polskiej na konferencję wersalską*, M. Przyłuska-Brzostek, (red.), Warszawa 2009.

edukacyjne osadzone są w ramach praw politycznych i obywatelskich. Realizowane są poprzez różnorodne projekty i akcje społeczne oraz poprzez organizowanie i działalność ośrodków zajmujących się rozwiązywaniem problemów społecznych występujących na tle różnic kulturowych. Do tej sfery można zaliczyć też niezależną działalność grup mniejszościowych, a także promowanie w społeczeństwie współpracy organów władzy i przedstawicieli mniejszości. Ważne są międzywspólnotowe kontakty kulturalne i religijne. Nie do przecenienia jest zorganizowana i celowa edukacja o wielokulturowości i problemach międzykulturowych. Należy podkreślić, że jej celem jest świadomość społeczna. Kształtowanie świadomości zbiorowej, analizowanej statystycznie świadomości społecznej, praw i obowiązków obywatelskich oraz standardów relacji międzyludzkich. Przedmiotem zabiegów edukacyjnych w edukacji wielokulturowej będzie zatem polityka, aktywność obywatelska oraz działalność społeczna. Efektem procesów w edukacji wielokulturowej w tym układzie powinno być budowanie świadomego społeczeństwa wielokulturowego. Edukacja międzykulturowa odnosi się zwykle do procesów kulturowych pogranicza i koncentruje się wokół problematyki kompetencji kulturowych jednostek, które gwarantują pokojowe współzycie wspólnot kulturowych, a jednostkom dają możliwości kreatywnego wykorzystania swoich osobistych kapitałów kulturowych. Swoisty efekt wychowawczy edukacji międzykulturowej to wchodzenie w interakcje między indywidualnościami o określonym programie kulturowym tak, by nie burzyło to systemu tożsamości kulturowej jednostki. Natomiast edukacja międzykulturowa to: interdyscyplinarny proces, który sprzyja rozumieniu, akceptacji i empatii, i konstruktywnym, harmonijnym stosunkom między ludźmi o odmiennych kulturach². Celem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie do dialogicznych interakcji, przez co w szerokim sensie rozumie się spojrzenie na odmienne kultury jako źródło wiedzy i bogactwa, oraz wzbogacenie własnej wiedzy i poszerzenie horyzontów poznawczych i emocjonalnych. W edukacji międzykulturowej przygotowanie do dialogicznych interakcji ma

² Podobne stanowiska zajmują tacy badacze jak Jerzy Nikitorowicz, zob.: *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005; Zenon Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Artur Paszko (red.), Kraków 2004; Mirosław Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007; Ewa Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszej wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007; Alina Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Katowice 2007.

prowadzić drogą krytycznej refleksji do wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej. Swoistym celem edukacji międzykulturowej będą kompetencje w zakresie międzykulturowego komunikowania się. Przedmiot zabiegów tej edukacji stanowią w tym układzie postawy, propagowanie wartości, oraz tożsamość kulturowa jednostki. Podmiotem edukacji międzykulturowej jest jednostka – indywidualność – z jej programem kulturowym. Podsumowując, edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym jest możliwa tylko przy określonych założeniach ideologicznych wielokulturowości:

- Idee edukacji międzykulturowej są opozycyjne do segregacyjnych i asymilacyjnych spojrzeń na obcowanie z Innym.
- Nie jest to program na wyrównywanie szans edukacyjnych dla członków zdominowanych grup kulturowych czy etnicznych.
- Edukacja międzykulturowa stawia sobie za cel uwrażliwianie uczniów na interesy ludzi wywodzących się z odmiennych kultur i umożliwienie dialogu między nimi.
- Nie należy traktować jej w sposób hurraoptymistyczny – poprzez naiwne celebrowanie kulturowej harmonii, wzajemnego zrozumienia.
- Najważniejszym zadaniem edukacji międzykulturowej jest ukazywanie uczniom różnorodności kultur, uwrażliwienie na odmienności kulturowe po to, aby mogli zrozumieć podłoże konfliktów, twórczo spojrzeć na problemy tego świata, aby uczniowie jako dorośli już ludzie umieli wziąć udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów.

1.1. Wrażliwość międzykulturowa a konstruowanie wspólnoty edukacyjnej na pograniczu

Wspólnota edukacyjna – pojęcie i wieloznaczne, i szerokie. Może być zabiegiem kierującym naszą uwagę na dwie kwestie. Jedna z nich to kategoria wspólnoty, druga zaś – edukacja. Wspólnota to pojęcie referujące do poczucia lub chęci przynależenia do kategorii „My”. Przynależność do wspólnoty nie jest warunkowana procedurami przyjmowania i wykluczania. Regulowana jest systemem wartości i norm. Sensem wspólnoty jest przynależność do wyimaginowanej zbiorowości, której granice wyznaczane są podzieleniem przez jednostki tych samych zasad w życiu społecznym, które zbudowane są na założonym fundamencie wartości. Zasięg wspólnoty wyznacza krąg komunikacji członków zbiorowości. Interakcja ludzka jest przede wszystkim interakcją symboliczną, granice społeczeństwa są wyznaczone przez granice

komunikowania się, a tym samym przybieranie ról tych jednostek, które nie należą do najbliższego otoczenia³. Edukacja zaś, wydaje się być świadomym trudem podejmowania wyzwań w określonym celu (nazywanym wychowawczym), realizowania założonych ideałów (nazywanych wychowawczymi). Kiedy rozważamy pytanie o źródła celów i ideałów wychowawczych, to uświadamiamy sobie, że zawsze są one osadzone w kulturze zbiorowości. Ideały wyrastają z tradycji grup. W sytuacji budowania wspólnoty edukacyjnej w zróżnicowanym środowisku kulturowym, podstawowym problemem jest określenie przestrzeni symbolicznej kultury (której zbiorowości czy tradycji) jako fundamentu wspólnoty edukacyjnej. Wzajemne zależności pojęciowe wspólnoty i edukacji z perspektywy celów i ideałów, rysują nam problem odpowiedzialności za społeczne współegzystowanie wspólnot (wielu) objętych (jednym) procesem edukacji. Podstawowe pytanie, bądź też teza do rozważań odnosi się do rodzaju związku między etosem grupy (kulturowej) a systemem edukacji. W jaki sposób edukacja może/powinna traktować wspólnoty kulturowe, jako potencjalne źródła celów i ideałów wychowawczych, w sytuacji, gdy społecznie konkurują ze sobą różne tradycje.

Wspólnoty kulturowe – wydają się naturalne – kształtowane przez wieki w ramach procesów socjalizacji: rodzina, wspólnota etnograficzna, wspólnota etniczna. Ten typ wspólnoty nie ma autora, jest zbiorowym wysiłkiem pokoleń, kształtującym się w określonych warunkach historyczno-geograficznych. Mamy także do czynienia ze wspólnotami kształtowanymi intencjonalnie, konstruowanymi z powodu uświadomionych potrzeb grupy w konkretnych warunkach politycznych. Przykładem może być tutaj wspólnota lokalna, regionalna czy narodowa, czy konstruowana obecnie wspólnota europejska. To także wysiłek rozpisany na pokolenia, jednakże wydaje się, że warunkiem *sine qua non* wspólnot tego typu jest świadomość potrzeb i założenie celu funkcjonowania takich wspólnot. Bywa, że jest to potrzeba zachowania tożsamości w zmieniającym, globalizującym się świecie, bywa, że jest to kalkulacja polityczna. Świadomość wspólnoty zawsze oparta jest na odwiecznej kategorii „swój – obcy”. To ten zdecydowanie uniwersalny mechanizm kategoryzacji leży u podstaw procesów identyfikacyjnych. Według Danuty Markowskiej „proces identyfikacji kulturowej jest pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem

³ Taki pogląd głosi Antonina Kłoskowska, opierając się na pracach Jerzego Szackiego. Zob. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005.

wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości”⁴. Zakładana wspólnota jednocześnie określa wskaźniki rozróżniania „Nas” od „Nich”. Wspólnota jednych oparta jest na religii lub wyznaniu, innych na wierze w wywodzenie się od tych samych przodków, postaci legendarnych lub całych plemion czyli na „wspólnocie krwi”. Niektórzy skupiają się wokół kategorii państwa, albo na związku z określonym terytorium. Istnieją też wspólnoty organizujące się wokół języka, na przykład wspólnota komunikujących się w esperanto, czy używających języka migowego, lub też wspólnoty interesu, walki o własne prawa. W dużej mierze kategoria wspólnoty utożsamiona jest z pojęciem kultury, bowiem tak samo jak kultura, wspólnota może być odczytywana i interpretowana z kilku poziomów. Generalnie możemy mówić o jawnym i ukrytym aspekcie kultury. Jawny aspekt kultury zakłada opis elementów zewnętrznych, dających się uchwycić na poziomie dotykającym i konkretnym. Wnioski dają się zobiektywizować i sprawdzić za pomocą różnorodnych przyrządów mechanicznych jak kamera czy aparat fotograficzny. Do ukrytego poziomu kultury docieramy przede wszystkim poprzez interpretacje. Materiałem poddanym interpretacji wówczas mogą być zachowania, gesty, ruch czy proksemika. O przynależności do wspólnoty decydują uzgodnione w danej kulturze konkretne zachowania komunikacyjne, gesty czy ustalone w ramach kultury zasady proksemiki. Na poziomie psychologicznym analizy kultury docieramy do najgłębszych warstw – spoiwa wspólnoty, jaką jest dzielany przez ludzi system wartości i norm wyrażający się w psychicznej bliskości jednostek należących do wspólnoty⁵. Definiowanie kultury i stwarzanie wspólnoty jest w tym świetle niewątpliwie, lub może się stać, zadaniem edukacyjnym.

Analiza definicji kultury z dwóch perspektyw teoretycznych, jaką jest konstruktywizm i interakcjonizm symboliczny może pomóc nam w operacjonalizacji celów i zadań edukacyjnych w tym zakresie. Opis kultury jako elementów systemu charakteryzujących grupę ludzi oraz uwagi dotyczące świadomościowego dostępu do tego systemu poczynione przez Edwarda T. Halla, a także podejście do kultury jako dynamicznie zmieniającego się układu, poprzez akty komunikacyjne – jak proponuje antropolog języka Michael Agar, może uświadomić nam kierunki wyzwań edukacyjnych. Kłasyk już w antropologii kulturowej, definicja kultury E. T. Halla mówi, że

⁴ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

⁵ Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 54–55.

kultura to system nabywania umiejętności i nawyków; społecznie specyficzny trening, organizacja materiałów, akcji i perspektyw; namacalnych i nienamacalnych produktów grup ludzi. System ten jest nośnikiem tożsamości grupowej, w systemie tym da się wyróżnić specyficzne cechy czy też nisze jak: ubiór i wygląd; język i komunikowanie się; rodzaj żywności i nawyki żywieniowe; czas: liczenie i świadomość upływu; relacje międzyludzkie i świadomość siebie i innych; wierzenia i postawy oraz wartości i normy; a także procesy przetwarzania danych i style uczenia się. Jednocześnie autor zaznacza, że przedstawione paradygmaty kulturowe stwarzają wygodne warunki do rozumienia i pojmowania rzeczywistości. Innymi słowy, kultura wyposaża nas w ślepe, ukryte i niewyjaśnialne założenia, które kontrolują nasze myśli i idee, blokują rozwiązanie zagadki procesów kulturowych⁶. Natomiast M. Agar twierdzi, że kultura to coś więcej niż to, co grupa ma, nie jest wyczerpującym opisem wszystkiego w wyznaczonych granicach. Jest to coś, co się wydaje ludziom, kiedy dochodzi do kontaktu. Każdy z nas potrafi zrobić coś, by wypełnić wnętrze koła, czy przestrzeń między tobą a mną. Taką sytuację autor nazywa „bogatym punktem”. Kiedy ludzie uświadomią sobie, że ich sposób wykonywania rzeczy, postrzegania i interpretowania świata nie jest prawem naturalnym, ale istnieje wiele takich dróg interpretacji i coś, co właśnie usłyszeli, coś, co sobie uświadomili daje im sens tego, kim są. Zaprasza jednocześnie do spróbowania nowych dróg, do odmiennych interpretacji. Jest to, wedle niego, proces radzenia sobie z „bogatym punktem” między tobą a mną. Aby poradzić sobie z owym „bogatym punktem” używamy pewnych założeń, które zawierają w sobie wartości autoteliczne.

Po powyższych rozważaniach możemy pokusić się o zaznaczenie niektórych cech wspólnoty, będących wyznacznikami celów edukacyjnych:

1. Wspólnota to rzeczywistość komunikowania się.
2. Wspólnota stanowi krąg kulturowy, wokół którego buduje się tożsamość kulturową.
3. Wspólnota może być tożsama z kulturą pochodzenia jednostki lub też może być konstruowana na ideologicznych założeniach.
4. Wspólnota kreowana jest adekwatnie do świadomości kulturowej jednostek.
5. Wspólnota oparta jest na opozycji „Nas” i „Nich”.

⁶ Zob. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984; tenże, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987; tenże, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978.

Zatem kreowanie wspólnoty w dużej mierze musi być oparte o konfrontowanie wartości „naszych” i „ich”. Rozgrywać się będzie na bazie doświadczenia międzykulturowego. Doświadczenie to może być zdefiniowane za Jeanem Fredem Bourguinem⁷, który twierdzi, że cel i praktyka dialogu międzykulturowego wymagają nastawienia na zrozumienie różnic pomiędzy „nimi” a „nami” oraz podkreślenia tych różnic i traktowania ich jako alternatywnej oferty wartości równorzędnych. Efektem tak rozumianego doświadczenia międzykulturowego jest postawa relatywizmu kulturowego, który jako idea jest fundamentem współzycia grup. Melville Herskovits twierdzi: „można zrozumieć zachowania innych tylko wtedy, gdy rozpatruje się je w kontekście ich kultury. Oceny muszą być dokonywane w odniesieniu do tła kulturowego, z którego powstały”⁸. Druga definicja opracowana przez European Federation for Intercultural Learning zakłada, że doświadczenie międzykulturowe to proces prowadzący ludzi do głębszej świadomości własnej kultury (norm, zachowań, związków i wizji) poprzez jakościowe zanurzenie w odmiennej kulturze. Przynależność i głębokie osadzenie swojego „Ja” w ramach określonej wspólnoty pozwala jednostce na bezpieczne dla jej tożsamości wychodzenie na pogranicza, w tym na konstruowanie kolejnych wspólnot. Doświadczenie międzykulturowe wydaje się być ważne zarówno dla procesu konstruowania tożsamości kulturowej jednostki jak i dla egzystowania jednostki w wielu społecznościach. Sposób konstruowania tożsamości jak i możliwość efektywnego funkcjonowania w wielu układach wspólnotowych zależy od poziomu rozwoju wrażliwości międzykulturowej, którą można zdefiniować jako swoiste kompetencje do podejmowania dialogu z Innymi i czerpania z tego kontaktu wartości dla własnego rozwoju⁹. Milton J. Bennett wychodzi z założenia, że doświadczenie kulturowe jest przede wszystkim doświadczeniem indywidualnym i co za tym idzie rozwój wrażliwości międzykulturowej wymaga skupienia się na indywidualnym odbiorze kontaktu przez jednostki. Kluczem do definiowania poziomu wrażliwości międzykulturowej jednostek, według niego, jest kategoria różnicy kulturowej – tak jak widzi ją jednostka. Na bazie wieloletnich doświadczeń pracy ze studentami w ramach komunikacji międzykulturowej oraz teorii i badań

⁷ Zob. w: *Intercultural Interactions. A practical guide*, K. Cushner (red.), London 1986, s. 9–19.

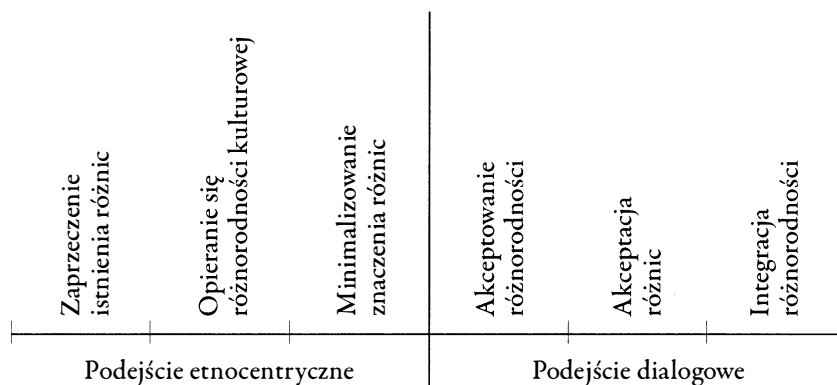
⁸ Zob. S. Huntington, *Kultura ma znaczenie*, Warszawa 2003, s. 29.

⁹ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja i nauczyciel w dobie integracji, procesów regionalizacji i globalizacji*, [w:] *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna*, R. Parzęcki (red.), Bydgoszcz 2001, s. 60–70; D. Misiejuk, *„Ja wobec innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, Białystok 1999, s. 104–113.

z zakresu postaw, kontaktu międzykulturowego, psychologii uczenia się, autor skonstruował model rozwoju wrażliwości międzykulturowej.

Bennettowski model rozwoju wrażliwości międzykulturowej zapewnia ramy dla planowania aktywnego procesu rozwijania wrażliwości międzykulturowej. Autor wyróżnił etnocentryczne i dialogowe strategie reagowania na różnice kulturowe. Wśród każdej strategii wyodrębnił szereg technik – zabiegów edukacyjnych, które są efektywne w budowaniu wrażliwości międzykulturowej. Realizowanie proponowanych przez M. Bennetta działań edukacyjnych w ramach danej techniki zapewnia edukację osób od zupełnie niewrażliwych na różnice kulturowe poprzez osoby doceniające różnice kulturowe i potrafiące korzystać z nich dla własnego rozwoju, po osoby potrafiące pomóc innym w ich rozwoju osobistym i kreowaniu tożsamości kulturowej.

RYSUNEK 1. Proces rozwoju wrażliwości międzykulturowej.
Model M. J. Bennetta¹⁰



Etnocentryzm może być zdefiniowany jako stawianie grupy własnej w centrum świata, natomiast innych poddaje się ocenie i klasyfikacji w odniesieniu do niej. Normy, system wartości i zachowania charakterystyczne dla grupy własnej spostrzegane są wówczas jak dobre, prawidłowe i właściwe; natomiast cechy grupy obcej, uważane są za złe, nieprawidłowe

¹⁰ M. J. Bennett, *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*, Portland 1991, s. 18–27.

i niewłaściwe¹¹. Jakkolwiek etnocentryzm w kontaktach z innymi i w procesie rozwoju wrażliwości międzykulturowej jest dysfunkcyjny¹² to jest to naturalny efekt socjalizacji i doświadczeń komunikowania się z członkami własnej grupy. We wczesnych etapach socjalizacji – socjalizacji pierwotnej – etnocentryzm jest użyteczny, gdyż pozwala jednostce osadzić się tożsamościowo w ramach dziedziczonych norm i systemu wartości społeczności¹³. Podejście etnocentryczne charakteryzują takie techniki podejmowania kontaktu z odmiennym kulturowo jak:

1. Zaprzeczanie istnienia różnic: to podejście ignoruje kompletnie różnice kulturowe i nie przypisuje się im żadnego znaczenia w kontaktach ludzkich. Reagowanie edukacyjne w ramach tej strategii polega, według Bennetta, przede wszystkim na obniżeniu niepokoju związanego z istnieniem różnic kulturowych. Techniką adekwatną do tego jest otwarta prezentacja różnic kulturowych poprzez demonstrowanie filmów, slajdów, malarstwa czy tańców prezentujących rozmaite kultury.
2. Opieranie się różnorodności kulturowej: na tym poziomie uczący się rozpoznaje pewne odrębności kulturowe i jednocześnie dokonuje negatywnej oceny tychże. Działania edukacyjne na tym poziomie powinny skupić się na zdefiniowaniu różnic kulturowych oraz pozytywnym ich wartościowaniu, pomimo zewnętrznych różnic. Poprzez osobiste doświadczenia członkowie grupy powinny wskazywać wzajemne uzupełnianie i możliwości wzbogacenia i uświadomienia własnych zasobów kulturowych poprzez spotkanie się różnych kultur. Doświadczenia te powinny służyć wspólnemu celowi całej uczącej się grupy. Na tym etapie pożądane są doświadczenia i rozważania na temat odmienności podkreślające podobieństwa pomimo różnic.
3. Minimalizowanie znaczenia różnic: osoby na tym poziomie rozpoznają, co prawda, pewne powierzchowne różnice kulturowe takie jak, na przykład, sposoby jedzenia czy ubiór, ale istnieje silna tendencja podkreślania podobieństw w ujęciu etnocentrycznym: „Każdy jest podobny do nas”. Działania edukacyjne na tym poziomie polegają

¹¹ Zob. W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy*, Gdańsk 1999, s. 133.

¹² Oparty jest bowiem na takich postawach jak uprzedzenie, megalomania narodowa, dystans etniczny. Źródłem budowy tych postaw jest zwykle stereotyp grupy obudowany ideologicznie. Zob. J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999, s. 75–91.

¹³ Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 80; D. Misiejuk, *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, T. Lewowicki (red.), Katowice 2000.

przede wszystkim na organizowaniu strukturalnych aktywnych ćwiczeń, które umożliwiają uczącym się penetrowanie zestawu wartości kulturowych, norm, kontekstów funkcjonowania poszczególnych kultur.

Strategia dialogowa w rozwoju wrażliwości międzykulturowej oparta jest na założeniach relatywizmu kulturowego. Świadomość różnicy i rozwinięte dotychczas kompetencje w zakresie interpretowania różnic kulturowych pozwalają jednostkom na ich odczytywanie z perspektywy całego systemu kultury pochodzenia, a nie, jak było dotychczas, z perspektywy systemu kultury własnej. W dialogowym ujęciu kontaktu odmiennych kulturowo członków grup M. Bennett wyróżnił techniki:

1. Akceptowanie różnorodności: na tym poziomie osoby świadomie doświadczają kontaktu z odmiennym kulturowo. Daje się zauważyć docenienie i zachętę dla prezentowania kulturowych odmienności w kontaktach ludzkich. Milton J. Bennett poleca ćwiczenia pozwalające na głębokie eksplorowanie różnic kulturowych. Poprzez eksperymentalne sytuacje uczenia się, symulacje, odgrywanie ról należy zapewnić uczącym się możliwość trenowania empatii międzykulturowej i analizowania „w głąb” różnic kulturowych.
2. Adaptacja różnic kulturowych: na tym poziomie ludzie powinni rozwijać umiejętności rozumowania międzykulturowego. Uczący są w stanie zrozumieć własny styl rozwoju i płynące profity z kontaktu z odmiennym systemem poznawania świata. Potrafią dostrzec te procesy w sposób strukturalizowany, uporządkowany.
3. Integracja różnorodności: w tej finałowej niejako fazie mamy do czynienia z generowaniem i internalizowaniem różnorodności kulturowej przez osobę. Osobowość w tym ujęciu definiowana jest przez dwukulturowe lub wielokulturowe teorie rozwoju. Działania edukacyjne w tej fazie polegają na dostarczeniu uczącym się teoretycznych podstaw do konstruowania tożsamości wielokulturowej i wielokulturowej analizy funkcjonowania osobników wielokulturowych.

Model M. Bennetta posiada wielkie znaczenie w praktyce nauczania i wychowania. Pokazuje w jaki sposób ludzie oswajają się z różnicą kulturową i w jaki sposób nadają jej znaczenie – co ma decydujące znaczenie w kontaktach zarówno społecznych jak i interpersonalnych z perspektywy teorii interakcjonizmu symbolicznego. Poprzez prezentację obszarów i poziomu kompe-

tencji w interpretacji różnicy kulturowej, możliwe jest określenie stopnia rozwoju wrażliwości międzykulturowej wśród uczestników grupy. Pozwala na zdefiniowanie najbardziej efektywnych metod i technik uczenia się, na określenie adekwatnego celu edukacyjnego grupy w zakresie rozwoju wrażliwości międzykulturowej. Działania edukacyjne wokół założonego modelu podejmują także wątek generalnych, jakkolwiek sprzecznych tendencji w edukacji. Mam na myśli tutaj tendencję indywidualizacji wartości kulturowych i tendencję tożsamości – reprodukcji wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie, które nadają jednostce kompetencje społecznego funkcjonowania¹⁴. Proces ten pokazuje, że przygotowanie innych na otwartość i możliwość uczestnictwa w różnorodnych wspólnotach, w świetle rozwoju wrażliwości międzykulturowej, musi następować sukcesywnie i odbywać się adekwatnie do stopnia rozwoju wrażliwości międzykulturowej uczących się. Jest to proces indywidualny, niemniej w swojej początkowej dynamice bazuje na wartościach społecznych grupy i używa mechanizmów grupowych do zmiany. Analizując model z perspektywy możliwych do osiągnięcia celów w zakresie rozwoju wrażliwości międzykulturowej, a tym samym kompetencji jednostki do uczestnictwa w różnorodnych wspólnotach, należy stwierdzić, że z perspektywy strategii etnocentrycznej jednostka nabywa silnej i osadzonej głęboko w strukturach systemu wartości grupy tożsamości społecznej, uświadamia sobie mechanizmy socjalizacji własnej grupy, co wiąże ją z poprzednimi pokoleniami, nabywa kompetencji interpretacji własnych zachowań społecznych z perspektywy tradycji i dziedzictwa kulturowego. Zagrożenia dla jednostki, jakie niesie pozostanie w strategii etnocentrycznej i nierozwijanie dalej wrażliwości na różnice kulturowe to przede wszystkim etniczna enkapsulacja, która będzie przejawiać się pod postacią nacjonalizmu, a także wyrażać się dyskryminacyjnymi zachowaniami w reakcji na różnicę. Jednostka nie jest w stanie oderwać się od etnocentrycznej interpretacji różnicy kulturowej i w imię obrony własnych wartości odrzuca lub dyskryminuje innych. Dzieje się tak ponieważ jednostka nie jest w stanie uświadomić sobie wielokulturowości jako rzeczywistości. Wartości, normy i zachowania odmienne traktuje jako zaprzeczanie wartości i znaczenia własnych¹⁵.

Nacjonalizm, klasycznie jest przede wszystkim zasadą polityczną i opisyje się go jako sentyment i jako ruch. Sentyment nacjonalistyczny, jak pisze

¹⁴ Znaczenie i waga tego wątku omówiona jest przez K. Rubachę, tenże, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński (red.), Warszawa 2003, s. 59–67.

¹⁵ Ten mechanizm psychologiczny opisuje zarówno J. F. Bourguin jak też D. Bar-Tal i inni.

Ernest Gellner¹⁶, to uczucie gniewu, wzbudzone przez naruszenie zasady politycznej, bądź uczucie satysfakcji, wzbudzone przez jej przestrzeganie. Jako pojęcie opisujące ruch społeczny, wywołany tego typu sentymentem, wymaga, aby granice wspólnoty państwowej pokrywały się z granicami wspólnoty etnicznej. Z perspektywy rozwoju wrażliwości międzykulturowej mamy tu do czynienia w istocie ze świadomościowym usztywnieniem wspólnot, w których jednostka winna funkcjonować. Jest to swego rodzaju ideologia reagowania na różnicę kulturową. Opisuje zarówno silną opozycję „swój – obcy” i uniwersalność własnych wartości i norm kulturowych w świadomości jednostki. Dialogiczna strategia reagowania na różnice kulturowe także operuje pojęciem nacjonalizmu – refleksyjnego nacjonalizmu. Intencją autora tego terminu Jamesa Banksa¹⁷, było opisanie takiego stanu świadomości jednostki, która potrafi analizować swoje zachowanie z perspektywy własnego dziedzictwa kulturowego, a jednocześnie jest w stanie docenić i wartościować pozytywnie dziedzictwo kulturowe innych. W ramach dialogicznej strategii reagowania na różnice, jednostka uczy się współżyć i współpracować w różnorodnych układach kulturowych – w różnych wspólnotach. Z perspektywy teorii rozwoju wrażliwości międzykulturowej przenika w głąb rozpoznawania różnic kulturowych i ich znaczenia dla funkcjonowania jednostki. Wydaje się, że bez wspomnianego refleksyjnego nacjonalizmu, który odpowiedzialny jest za tożsamość kulturową jednostki, jej świadome kreowanie własnych identyfikacji i aktywność na polu zmiany kultury może prowadzić do szeregu zaburzeń funkcjonowania we wspólnotach jak powierzchowność, niestałość, nielojalność, zagubienie.

W edukacji międzykulturowej idzie o to, aby nauczyć pokolenie wstępujące adekwatnej relacji międzykulturowej, która dałaby się opisać na *continuum* od poznania do rozmowy. Aby mogło dojść do relacji wzajemnego poznania potrzebna jest umiejętność nawiązywania rozmowy i swego rodzaju postawa, którą możemy określić jako „wyjście naprzeciw”. Kiedy mamy te dwie umiejętności stajemy się otwarci na poznanie. Niemniej w tym układzie poznanie zwykle oznacza odczytanie odmienności poprzez porównanie do nas lub odczytanie go na bazie istniejącego stereotypu. Jednakże poznanie powoduje wzajemne zbliżenie, gdy jesteśmy w stanie zaobserwować podobieństwa pomimo różnic i różnice pomimo podobieństw. Efektem tej kompetencji jest wzajemne zbliżenie się, poczucie pewnej wspólnoty i prze-

¹⁶ E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.

¹⁷ J. A. Banks, *Multicultural education. Theory and Practice*, New York 1981.

widywalność wzajemnych postaw, działań i stanów emocjonalnych. Dopiero wówczas otwiera się przed nami przestrzeń dialogu.

Tabela 1 ilustruje, jakie podejście metodyczne w edukacji międzykulturowej należałoby podjąć, aby zabiegi edukacyjne były efektywne. Analiza teorii rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta została podjęta poprzez pryzmat wskaźników budujących kompetencje jednostki w zakresie dialogu międzykulturowego. Są to adekwatne do stadium stanu świadomości, zgeneralizowane postawy społeczne oraz potencjał społeczny do międzykulturowego komunikowania się. Zaplanowane działania edukacyjne odpowiadają tym standardom.

1.2. Dialog i doświadczenie dialogu a edukacja międzykulturowa

Kiedy mówimy o współlistnieniu kultur na pograniczu, konstruowaniu pogranicza i jego specyficznego, wzbogacającego wpływu na jednostki, nie sposób nie zapytać o formy kontaktu i komunikowania się ludzi na pograniczu. Wówczas zwykle wspominamy „dialog” jako najlepszy sposób kontaktowania się. Dialog może być rozumiany jako idea. Za Januszem Kuczyńskim możemy powiedzieć: „Rzeczywistość dialogiczną definiuję wstępnie jako obszar relacji międzyludzkich, których podmiotami i twórcami są jednostki i/lub grupy społeczne, uznające siebie wzajemnie jako wartości autoteliczne (nieinstrumentalne)”¹⁸. Wtedy jest on koncepcją rzeczywistości społecznej ludzi. Mówimy: „jesteśmy w dialogu” – co oznacza, że zostały spełnione określone warunki, aby ludzie mogli ze sobą rozmawiać szanując się nawzajem, akceptując swoje różnice i rozumiejąc podobieństwa. Niemniej, jak dalej zauważa J. Kuczyński

w dialogu [...] muszę bowiem przyjąć nie tylko różnowartościowość wartości autotelicznych, różnostopniowość, różnojakościowość, różnointensywność. Muszę dopuścić też uznanie partykularności dóbr, które mogą być wartościami wyłącznie dla innego¹⁹.

¹⁸ J. Kuczyński, *Rola dialogu w polskiej współczesności i w integrowaniu Europy: powiększanie człowieka*, [w:] *Filozofia dialogu*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, t. 1/2003, s. 247.

¹⁹ Tamże s. 247.

TABELA 1. Stadium rozwoju wrażliwości międzykulturowej a metody działań edukacyjnych

Stadium	Postawa/stereotyp	Kontakt/komunikowanie się	Działania edukacyjne
Zaprzeczanie różnicom	Etnocentryczna/ kulturowy	Brak/grupowe	„Bezpieczne” działania uświadamiające: wystawy, koncerty, prezentacje
Obrona przed różnicami	Etnocentryczna/społeczny Stereotypy i uprzedzenia	Izolowanie/grupowe	Działanie skierowane na podkreślanie wspólnoty pomimo różnic
Minimalizowanie różnic	Etnocentryczna/społeczny Uniwersalizm fizyczny Uniwersalizm transcendentny	Grupowy/indywidualne	Symulacje kulturowe, historie osobiste
Akceptacja różnic kulturowych	Dialogiczna/kulturowy Nadawanie wartości różnicom kulturowym	Grupowy/indywidualne	Budowanie kompetencji: – nacisk na szacunek, – komunikacja międzykulturowa
Adaptacja różnic kulturowych	Dialogiczna/kulturowy Pluralizm kulturowy	Indywidualny/indywidualne	Stwarzanie możliwości
Integracja różnic kulturowych	Dialogiczna/kulturowy	Indywidualny/indywidualne	Kompetencje: – umiejętność oceny sytuacji w relacji do kulturowych kontekstów, – asertywność kulturowa

Źródło: badania własne na podstawie teorii rozwoju wrażliwości międzykulturowej M. Bennetta.

Podkreśla się wtedy znaczenie wspólnoty i odrębności kulturowej jako konstruujących ramy komunikowania się. Dialog jest rozmową o wspólnym przedmiocie między dwoma lub większą ilością osób o różnych poglądach. Jego pierwszym celem jest wzajemne uczenie się, co podkreśla J. Kuczyński. Czasami, dialog rozumie się też jako pewną formę komunikowania się i wtedy rozpatrywany jest obok powiadamiania, rozkazywania, mówienia, proszenia. Generalnie, dialog – jakkolwiek byśmy go definiowali sprzyja rozumieniu, akceptacji, empatii i konstruktywnym, harmonijnym stosunkom między ludźmi o odmiennych kulturach. Leonard Swidler w swoim tekście z 1983 roku²⁰, który został przetłumaczony na 12 języków, formuluje zasady dialogu międzykulturowego. Po pierwsze odnosi się do wartości uczenia się, która jest efektem dialogu międzykulturowego. Omawia wagę dostrzegania zmiany w społecznej percepcji rzeczywistości. Najpierw, jak twierdzi, jest to zauważenie samej zmiany poprzez pojawiające się społecznie wskaźniki, a następnie zmiany jako refleksji nad znaczeniem tych wskaźników dla społecznej koegzystencji grup kulturowych społeczeństwa. Swoistym efektem tego procesu jest „trzecia wartość” rozumiana jako pogłębiona refleksja nad standardami życia społeczno-kulturowego społeczeństwa. Swidler zauważa znaczenie zaufania i wagi argumentu, oraz otwartość i równość partnerów dla prowadzenia dialogu oraz podkreśla znaczenie tożsamości rozmówców jako modyfikujące dialog. Uściśla, że dialog jest możliwy tylko wtedy gdy partnerzy definiują sami siebie. Z perspektywy tych założeń, ważnym wydaje się omówienie istoty dialogu z tych dwóch perspektyw. Gdy przyjmiemy, że edukacja jest nie tylko uświadomioną socjalizacją, ale procesem uwarunkowanym zmianą kulturową, gdy bierzemy pod uwagę zmiany współczesnego świata, natomiast w procesie edukacji raczej przygotowujemy jednostkę na przyszłość, a nie przypominamy jej o przeszłości, to jednym z głównych zadań będzie przygotowanie uczniów do dialogicznych interakcji w społeczeństwie.

Warto zatem odwołać się do filozofii, analizując problem wychowania do dialogu. Samo pojęcie dialogu w historii filozofii zmieniało swoje znaczenie. Hegel definiował dialog jako sposób na poznanie drugiego człowieka. Inni rozumieli go jako interpretowanie drugiego człowieka. Wreszcie w latach 80. XX wieku zdefiniowano dialog jako próbę poznania drugiego człowieka, aby móc poznać samego siebie.

²⁰ Za: J. Kuczyński, *Rola dialogu...*, dz. cyt., s. 249 i nast.

Próba przeniesienia podstawowych założeń dialogu na grunt wychowania prowadzi nas z jednej strony do rozważań nad potrzebą kształtowania postaw życzliwości, zaufania, **ZROZUMIENIA INNEGO** – które wydają się być kluczowym narzędziem w konstruowaniu dialogu. Z drugiej strony, co warto podkreślić, celem dialogu nie jest rozumienie Innego, lecz poznanie siebie. Po to, aby rozumieć własną **TOŻSAMOŚĆ KULTUROWĄ**, aby aktywnie poszukiwać swojego „Ja” (w sensie kulturowym) potrzebujemy dialogu z Innym/Odmiennym. Poprzez dialog z Innym bowiem pojawia się możliwość spojrzenia na siebie z odmiennej perspektywy. Możemy wówczas uwrażliwiać się na odmienne poglądy ludzi, ich postawy, rozumieć odmienne zachowania. Innymi słowy, dialog jest źródłem wiedzy i bogactwa o naszej tożsamości. Efektem dialogu jest **OTWARTOŚĆ**. Nie jest ona po to, by **ROZUMIEĆ ODMIENNOŚĆ**, ale po to, aby drogą krytycznej refleksji wzmocnić własną **TOŻSAMOŚĆ KULTUROWĄ**.

Tożsamość kulturowa w literaturze jest pojęciem szerokim, niejednoznacznym i interpretowanym różnorodnie w zależności od podejścia teoretycznego, dyscypliny naukowej czy wreszcie ideologii. Samo pojęcie tożsamości jest skierowane na jednostkę – jednostka posiada tożsamość kulturową²¹, lub też może odnosić się tylko do grupy, jak postuluje Antonina Kłosowska²². Najpopularniejszym tematem tożsamości kulturowej w socjologii, czy politologii jest naród. Wspólnota o uzgodnionej i podzielanej świadomości. Pojęcie narodu zmienia jednak swoje znaczenie w zależności od cywilizacyjnych uwarunkowań. Jak podaje A. Smith, zachodni model narodu skonstruowany jest poprzez centralne znaczenie narodowego terytorium, czyli ojczyzny, oraz poprzez pojęcie równości i świadomości politycznej obywateli określonej wspólnoty politycznej²³. Model wschodni narodu jest bardziej skupiony na pochodzeniu etnicznym i więzach kulturowych łączących jednostki. Poza genealogiami eksponuje elementy folkloru, języka, obyczajów, religii i rytuałów wspólnoty jako konstytuujących naród²⁴. Inne podejście do tożsamości kulturowej prezentuje socjologia ponowoczesna i psychologia międzykulturowa, dla których podmiotem tożsamości kulturowej jest jednostka poddana wpływom globalizującego się świata, natomiast tożsamość

²¹ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2002, s. 248–276; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 210.

²² Zob. A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 100–103.

²³ A. Smith, *National identity and the idea of European Unity*, „International affairs” 1992, t. 68, nr 1, s. 61, za: Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 115.

²⁴ Tamże, s. 116.

kulturowa jest efektem świadomej pracy jednostki, jej wyzwaniem egzystencjalnym.

W procesie edukacji międzykulturowej uwzględniamy oba procesy „w grze tożsamości”. Dziedziczona przez jednostkę świadomość tożsamości kulturowej to swoista matryca do odczytywania znaczeń świata społecznego – punkt wyjścia do aktywnego poszukiwania swojego miejsca w świecie społecznym. Uaktualnianie znaczenia pojęć, których jednostka używa do opisu swojej tożsamości kulturowej, z tej perspektywy, jest kreowaniem tożsamości kulturowej jednostki, uświadamianiem siebie przez jednostkę. Innymi słowy, mówimy tutaj o interpretacji grupowej tożsamości kulturowej w warunkach konkretnych doświadczeń jednostek. Uwzględnienie tych zależności w edukacji międzykulturowej ma zasadnicze znaczenie dla konstruowania procesu edukacji – dialogu.

Przygotowanie do dialogu winno być jedną z ważniejszych kompetencji, którą studenci/uczniowie powinni zdobywać w czasie edukacji. Niezależnie od definicji dialogu, które przedstawiono powyżej, wydaje się, że u podstaw tej kompetencji leży postawa „bycia otwartym”. Może ona oznaczać:

- kompetencje w zakresie dekodowania/czytania symboli w sposób odmienny od naszej tradycji,
- kompetencje w zakresie rozumienia różnic w doświadczeniu, gdzie podstawą dla interpretacji jest odmienna kultura, a co za tym idzie, odmienne interpretacje „społecznej rzeczywistości”.

Należy podkreślić, że postawa „bycia otwartym” nie jest wrodzona. Z pewnością powinna być nauczana/trenowana w procesie edukacji, aby się taką stała. Stereotypy i uprzedzenia blokują naszą otwartość. Pochodzą z systemu kultury i są zakorzenione mocno w tradycji. Ten proces społeczny istnieje jako swego rodzaju podłoże czy wspornik dla tożsamości kulturowej grupy. A w związku z tym „bycie otwartym” oznacza dekonstruowanie tożsamości grupy rozumiane jako dziedzictwo i tradycyjny system wartości danej kultury. Przy tak postawionej tezie należałoby odnieść się do analizowanej w literaturze problematyki „migotliwości tożsamości” czy „supermarketu kultury”²⁵ i podkreślić, że w procesie „stawiania się otwartym” nie może być mowy o synkretyzmie, gdyż oznacza on mieszanie, amalgamację różnorodnych elementów kultury i konstruuje pewien rodzaj pogmatwanej

²⁵ Zob. G. Mathews, *Supermarket kultury*, Warszawa 2005; W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.

całości bez troski o integralność, która przecież jest jednym z podstawowych warunków tożsamości.

Pewną wskazówką do konstruowania konkretnych zadań w ramach edukacji międzykulturowej może być filozofia Martina Bubera. Jego idee opierają się na założeniu, że fundamentalnym faktem egzystencji nie jest człowiek sam w sobie, lecz „człowiek z drugim człowiekiem”. Podłożem, na którym Buber rozwijał to założenie jest myśl Feuerbacha, który jako pierwszy miał sformułować zasadę dialogiczną pisząc:

pojedynczy człowiek sam w sobie nie posiada w sobie istoty człowieka ani jako istoty moralnej, ani jako myślącej. Istota człowieka zawarta jest tylko we wspólnotocie, w jedności człowieka z człowiekiem – jedności, która opiera się na rzeczywistej różnicy między Ja i Ty²⁶.

Sam Buber unikał krytyki konkretnych stosunków i teorii, skupiając się na wypracowaniu zasady „nowego myślenia”, które wyprowadziłoby ludzkość poza fałszywą alternatywę współczesnej cywilizacji, albo pozbawiony zmysłu wspólnotowego indywidualizm, albo niszczący indywidualizm kolektywizm. „Prawdziwe trzecie”, „po prosu międzyludzkie”, które starał się wypracować, miało nie tylko posłużyć za fundament nowej filozofii i innych nauk humanistycznych, ale także pomóc stworzyć wizję nowego ładu społecznego.

Uprawiany przez lingwistów, socjologów, psychologów i innych przedstawicieli nauki, nawet wielu filozofów, dialog polega po prostu na konwersacji. Warunkiem, jest tylko znajomość wspólnie używanych znaczeniowo wyrazów, tak zwana intencjonalność. Natomiast kardynalnym zagadnieniem filozofii dialogu, aktualnie, są refleksje na temat zderzeń i spotkań kultur, cywilizacji i religii. Jest to zagłębienie się w gąszcz pytań o uniwersalizm, tożsamości kulturowe, wielokulturowości, etnocentryzm, transkulturalizm. Na bazie analiz filozoficznych, filozofia dialogu wyróżnia trzy typy dialogu²⁷:

1. „Dialog pozorny” lub „zamaskowany monolog” to ten, którego musimy unikać w edukacji międzykulturowej. Z dialogiem pozornym mamy do czynienia wtedy, gdy nasz rozmówca jest nieprawdziwy – to znaczy, gdy kontaktujemy się ze stereotypem raczej niż z osobą, gdy nie widzimy jego odmienności i niepowtarzalności. Polega na tym, że spotkamy się „Ja” *vis a vis* „Ty”, każdy z nas zaprezentuje swoje poglądy

²⁶ M. Buber, *Ja i Ty, Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1982, s. 45.

²⁷ Zob. *Filozofia dialogu w konfrontacjach kultur*, S. Tokarski (red.), Warszawa 1996.

na określony temat, nie jesteśmy w tej sytuacji w stanie dojść do consensusu. Ani **WE MNIE** ani **W TOBIE**, nic się nie zmieni. W dialogu pozornym jesteśmy co najwyżej w stanie dotrzeć do różnicy.

2. Dialog dialogiczny, którego celem nie jest tylko poznanie poglądów innych ludzi, tylko egzystencjalne otwarcie się na drugiego człowieka, w celu poznania własnego metafizycznego świata. Nie zdajemy sobie sprawy z wyjątkowości własnej interpretacji, dopóki ktoś nie ujawni odmiennej. Ujawnianie odmienności widzenia świata odbywa się przez akty mowy. Rzeczywistość ma się przed nami wypowiadać. Ma nas zagadywać – jak pisze Martin Buber²⁸. Nie da się tej przemowy zapisać żadnym alfabetem, bo ona nie ma brzmienia, nie da się jej w całości zrozumieć. Martin Buber rozróżnia „mówienie” i „omówienie”. Mówienie jest przyjęciem postawy „Ja” (osoba) – „Ty” (osoba), to jest tak zwane zagadnięcie. Omówienie natomiast, to już przyjęcie postawy „Ja” (osoba) – „To” (przedmiot). W każdej sytuacji, kiedy próbujemy zrozumieć Innego, musimy go opisać, a więc przestajemy go traktować jako osobę, a zaczynamy jak przedmiot, wtedy nasz rozmówca przestaje być osobą, a zaczyna być przedmiotem. Relacje „Ja” – „Ty” i „Ja” – „To” nie są stałe. Ciągłe przenikają się, przemieniają jedna w drugą. „To” jest pewną subiektywnością „Ja”. Potocznie ten proces nazywamy postrzeganiem świata dookoła siebie. Jest projekcją naszej wiedzy, naszych emocji i naszych poglądów. Wyzwaniem dialogu w tym ujęciu jest powodowanie poznania, nieograniczającego wolności osoby „zagadniętej” ani osoby „mówiącej”. „Akt mowy” jest z jednej strony środkiem powodującym poznanie, ponieważ „Ty” chce przez mówienie wywołać w „Ja” postawę poznawczą. Z drugiej zaś strony, jest równocześnie celem poznania, ponieważ „Ja” chce zrozumieć to, co zostało powiedziane. Wzajemne oddziaływanie jest warunkiem wspólnoty.

To wzajemne oddziaływanie przez znaki jest warunkiem ludzkości, ponieważ człowiek nie jest sam, lecz tworzy wspólnotę. A więc tak, jak na pewno istnieją ludzie, tak istnieją znaki; tam gdzie jest człowiek, jest ich więcej – są oni połączeni ze sobą za pośrednictwem pojęć zapośredniczonych przez znaki. To wzajemne oddziaływanie jest językiem w ogólnym sensie, bez którego człowiek nie może egzystować²⁹.

²⁸ Zob. M. Buber, *O „ja” i „ty”*, [w:] *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Kraków 1991.

²⁹ Cyt. za: J. R. Searl, *Umysł, język, społeczeństwo*, Warszawa 1999, s. 139.

3. Dialog dialektyczny polega na poszukiwaniu prawdy w zwierzaniu się drugiemu człowiekowi. Pokłada zaufanie w porządek rzeczy, wartość rozumu i silne argumenty. Celem takiego dialogu jest przeniknięcie logosu, by dotrzeć do prawdy za nim ukrytej. Narzędziem tego rodzaju dialogu jest logika. Rozum uświadamia sam siebie – odkrywa swoją tożsamość. W sytuacji komunikowania się zwykle odwołujemy się do kulturowo, arbitralnie ustalonych znaczeń słów czy specyficznych obrazów, dźwięków, które przenoszą znaczenia. W sytuacji kontaktu międzykulturowego, pojęcia te są często niezgodnie z zasadami logiki Innego, a tym samym są niezrozumiałe i trudno przyswajalne dla kogoś, kto nie rozumie kontekstu kulturowego. Chodzi o to, że jeżeli próbujemy komunikować się z kimś innym, to używamy różnych stwierdzeń, które logicznie nie pasują do gramatyki języka, którego używamy. Na przykład: „nie ma nikogo”. Ta konstrukcja gramatyczna języka polskiego informuje nas, że „jest pusto”. Rozbiór logiczny tego zdania zgodnie z zasadami logiki formalnej przyniesie nam jednak informację, że ten ktoś „jest”.

Dialog i doświadczenie to niesamowicie istotne pojęcia z perspektywy rozważań nad edukacją międzykulturową. Dialog w swojej istocie zakłada nieredukowalność „Ja”, a tym samym tożsamość kulturowa pozostaje niezdefiniowana i nieokreślona przez doświadczenie. Tożsamość istnieje transcendentnie – nazwana, określona **TOŻSAMOŚĆ INNEGO** zawsze jest nieprawdziwa. Buber twierdzi bowiem, że „doświadczenie bierze człowieka w posiadanie” – jednostkowe „Ja” zostaje włączone w spontaniczny kontakt ze wszechogarniającą rzeczywistością. W efekcie redukujemy różnicę, która buduje dialog.

1.3. Edukacja kulturowa – założenia ogólne z perspektywy teorii wychowania

Przewidywać przyszłość, kierować się nią, umieć w rzece zdarzeń dokonać selekcji na zjawiska pozytywne i groźne, umieć wreszcie odróżnić dobro od zła – to podstawowe warunki, dzięki którym życie i działanie człowieka nabiera sensu³⁰

³⁰ T. Pilch, *Spory o szkołę*, Warszawa 1990, s. 27.

– pisze autor książki *SPORY O SZKOŁĘ*, Tadeusz Pilch. Dalej ukazuje, jak oparty na założeniach ideologii pozytywizmu system kształcenia i wychowania nie jest adekwatny do wyzwań kultury współczesnej. Podkreśla, że

określenie pola poszukiwań wartości i reguł dla przyszłego społeczeństwa jest trudniejsze niż to samo zadanie w odniesieniu do jednostki. Świat indywidualnych dążeń i potrzeb człowieka jest bardziej konkretny niż dążenia, zasady i potrzeby polimorficznego społeczeństwa³¹.

Niemniej współczesne systemy edukacyjne i pedagogika nie powinny poprzestawać na poszukiwaniach systemu, modeli czy idei, która określi pole zaangażowania systemu edukacji i wychowania w ramach kultury współczesnej. Wychowanie czy kształcenie koncentruje się na jednostce, w niej upatruje cel procesu, ale aby te jednostki mogły funkcjonować (mieć cel, doznawać satysfakcji, czuć się potrzebne, wartościowe) powinny wzajemnie się rozumieć, współdziałać, a więc potrzebują wspólnoty (grupy, społeczności) wreszcie społeczeństwa, na forum których będą one mogły zaprezentować swoje kompetencje. O ile więc niekwestionowana jako cel wychowania jest kompetencja społeczna i zawodowa, to zagadnienie standardu kulturowego, na którym opierają się owe kompetencje społeczne i zawodowe jest problematyczne. Problemem jest podzielenie wiedzy interpretującej świat i dostarczającej orientacji jednostkom, także w przestrzeni normatywnej. Bowiem to ów skonstruowany kanon wiedzy, ideały, społecznie konstruowane znaczenia – umożliwiają jednostkom budowanie kompetencji, sensowne działanie, a co za tym idzie osiąganie satysfakcji czy poczucie rozwoju³². Generalnie, obserwujemy w literaturze przedmiotu wiele podejść krytycznych, gdzie w zasadzie wszystko jest kwestionowane jako przydatne i użyteczne. Pojawiają się opracowania krytyczne w stosunku do kanonu lektur, wymagań obyczajowych, ideałów, wzorców. Masowo wręcz pojawiają się pomysły rozwiązań kreatywnych, które nie są zakorzenione w żadnej tradycji wiedzy czy etyki. Jest to w dużej mierze efekt kwestionowania zastanych systemów analizy, a więc zakwestionowania dziedzictwa. Wydaje się, że na poziomie celowości zadań wychowawczych w zakresie budowania standardu kulturowego – jako punktu orientującego jednostki, mamy do czynienia ze swoistym chaosem kulturowym jako propozycją kultury współczesnej. Obracamy się w kręgu nieuporządkowanej normatywnie struktury, którą pro-

³¹ Tamże, s. 29.

³² Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.

ponujemy jednostkom w systemie komunikacji społecznej. Z perspektywy jednostki, orientacja w sferze wartości i sensu propozycji jest nie do uchwycenia poprzez swą wielość. Obecny standard kulturowy oparty jest bowiem na tradycjach, które często wzajemnie się wykluczają na poziomie etycznym. Taki chaos kulturowy jako standard nie daje jednostce szans na trwanie konstruktywne, a więc na świadome przyjmowanie zmiany – kreowanie postępu w zakresie życia społecznego³³. „W filozofii pojawił się nurt analizujący osadzenie człowieka w kulturze”. Jednym z najważniejszych rysów współczesnej filozofii jest kwestionowanie wielkich całościowych systemów zwanych metanarracjami (J. F. Lyotard). Pod ich adresem formułowane są trzy główne zarzuty. Pierwszy mówi o tym, że nie jest możliwe zbudowanie całościowego systemu filozoficznego dostarczającego wiedzy o bycie i poznaniu; drugi, że całość jest niewystarczająca – nie ujmuje zasadniczych elementów ludzkiej egzystencji; trzeci, że stanowi zagrożenie dla indywidualności podmiotu i pluralizmu naszej liberalnej demokracji. Levinas utrzymuje, że całość jest możliwa i realna (w odniesieniu do jednostki) – człowiek myśli i działa w tej perspektywie. Wyrazem tego jest ontologia i wiedza naukowa oraz polityka i ekonomia. Idea całości jest założeniem wszelkiego poznania jako poznania i wiedzy jako wiedzy. Poza tym człowiek jako istota produkująca i wymieniająca dobra oraz jako obywatel państwa podlegający obowiązującym prawom jest elementem całości niezależnie od jakiegokolwiek ideologii, która może próbować tę całość wyrazić, ale jej nie stwarza. Dążenie do całości konstytuuje porządek wiedzy i polityki i jednocześnie sprawia, że obie te dziedziny są ułomne. Ich wadliwość polega na utożsamianiu całości z nieskończonością i polityki z etyką³⁴. W związku z powyższą wypowiedzią, kultura współczesna jako standard kulturowy dla celów wychowania będzie poprzez swą totalność przeciwna rozwojowi podmiotowości jednostek, wielość kultur, a przede wszystkim identyfikację jednostek do kultury społeczności, dzisiaj coraz częściej wielokulturowej, wydają się być tutaj pewnym kierunkiem poszukiwań w pedagogice. W myśleniu o celach wychowania bowiem zakładamy, że wychowawcy powinni mieć możliwość odwoływania się do żywej tradycji, wspólnych ideałów i wzorców życiowych. Celem jest także odwoływanie się do tradycji, ale w sposób sensowny i dostosowany

³³ Analizy z tego zakresu można znaleźć w wielu opracowaniach np.: Tomasza Szlendaka, Mariana Nowaka, Tomasza Szkudlarka czy Zbyszko Melosika.

³⁴ M. Żardecka-Nowak, *Relacja między etyką a polityką w kontekście filozofii Emmanuela Levinasa*, [w:] *Drogi i formy dialogu*, J. Baniak (red.), „Filozofia Dialogu” 2003, t. 1, Poznań 2003, s. 229–239.

do epoki. Odwoływanie się do dziedzictwa w wychowaniu wymaga rozwijania tego, co odziedziczyliśmy poprzez osadzanie tej spuścizny w systemie współczesności oraz rezygnowania z elementów nieaktualnych. Chodzi tutaj o oczywisty, relatywnie trwały podstawowy konsensus co do elementów kultury, które dane społeczeństwo uważa za najważniejsze i najcenniejsze.

Społeczne cele wychowania mogą tylko wtedy spełnić swoje zadanie, gdy ideały osobowości składające się na nie są w społeczeństwie uznane i stanowią część jego normatywnej kultury. Zachowanie dzieci i młodzieży kształtują w zasadzie tylko te wspólne ideały, którymi w ich otoczeniu kieruje się każdy, ponieważ je uwewnętrznili. To zakłada jednak relatywnie jednorodne i trwałe zasady życia, które „utrwalając się” w moralności, obyczajach i prawie, „posiadają moc”. Uwewnętrznienie norm społecznych, aż do formy postaw życiowych, zależy w swojej istocie od trwałości norm, gdy tymczasem łatwe przejście od istniejących już praw do innych nowych prowadzi do osłabienia siły prawa w ogóle³⁵.

Wyzwanie dla systemu wychowania i edukacji stanowi fakt, że społeczeństwo pogranicza pod względem duchowym i moralnym żyje zasadniczo ze swoich podgrup (kulturowych). W tych społecznościach bowiem stawiane są ich członkom specjalne i wyższe wymagania niż tylko te, jakie mieszczą się w ramach obowiązującego porządku prawnego, który dotyczy wszystkich członków społeczeństwa. W sytuacji, gdy interpretacje wartości i idące za tym wzory zachowań i standardy kulturowe różnych grup na pograniczu zostaną osadzone w ogólnym wspieranym porządkiem społecznym systemie normatywnym, będą one działały na rzecz wspólnoty pogranicza jako całości i mnogość podgrup będzie tutaj wspierająca raczej niż dezorganizująca te procesy. W sytuacji natomiast, gdy w systemie edukacji oprzemy się jedynie na porządku prawnym, obowiązującym wszystkie grupy kulturowe, nie uwzględniając ich różnorodności, należy spodziewać się konfliktów i rywalizacji grup o znaczenie w społeczeństwie oraz dezorientacji jednostek w zakresie tożsamości kulturowej, a co za tym idzie dezorientacji w zakresie moralności. Pogranicza są terytoriami, gdzie procesy budowy systemów etycznych i postaw etycznych, są widoczne najszybciej i najjaskrawiej, tym samym są swego rodzaju naturalnym społecznym laboratorium dla analizy i prób konstruowania nowych systemów czy modeli edukacyjnych adekwatnych do nowej sytuacji kulturowej.

³⁵ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Kraków 2007, s. 39–40.

1.3.1. *Sytuacja wychowawcza w edukacji kulturowej*

Sytuacja wychowawcza jako jedno z podstawowych pojęć w wychowaniu odnosi nas, w jego rozumieniu, do relacji między wychowankiem i wychowawcą, oraz do konkretnych warunków społecznych, w których się oddziaływanie odbywa. Proces wychowania odbywa się poprzez sytuacje wychowawcze – zbudowane intencjonalnie przez wychowawcę zadania dla wychowanka, które wprowadzają go w świat wartościowania i zapoznają z regułami społecznego funkcjonowania w świecie.

Termin sytuacja wychowawcza oznacza takie zorganizowanie czynników zewnętrznych, które wpływa w sposób zamierzony zarówno na pewne czynniki wewnętrzne jak i zachowanie. [...] Samo zorganizowanie sytuacji wykracza jednak poza psychologię i pedagogikę. Sytuację należy pojmować jako pewne dobro wspólne, a więc te wszystkie warunki życia społecznego, które pozwolą osiągnąć pełniej i łatwiej doskonałość osoby³⁶.

Sytuacja wychowawcza posiada istotny i niekiedy decydujący wpływ na skutki zamierzonych oddziaływań. Praktyka pedagogiczna wykazuje, że te same lub podobne zabiegi wychowawcze w różnych sytuacjach przynoszą odmienne skutki. Sytuacja wychowawcza stanowi więc szczególne środowisko, w którym rozgrywa się proces wychowawczy. Generalnie można by sformułować tezę, że proces wychowawczy podejmowany jest świadomie, natomiast sytuacji wychowawczej nie da się do końca kontrolować. Skuteczność wychowawczych oddziaływań zależy nie tylko od wychowawcy i przedsięwziętych przez niego zabiegów, ale od integralności samej sytuacji wychowawczej.

Sztuka wychowania polega na umiejętności doboru poznanych i zaakceptowanych treści wychowawczych i dostosowaniu tych treści do sytuacji, w której znajduje się wychowawca i wychowanek. Wymaga więc od wychowawcy odniesienia się do treści kulturowych, zakodowanych w układ społeczny określonego czasu i przestrzeni społecznej, uwzględniania procesu socjalizacji pierwotnej wychowanka, i oczywiście jego indywidualnego potencjału rozwojowego. Z poczynionych uwag wynika, że konstruowanie sytuacji wychowawczej z perspektywy międzykulturowej nie jest oparte na akcie wczucia się czy empatii w rozumieniu psychologicznym, ale jest efek-

³⁶ H. Jarosiewicz, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 63.

tem wytworzenia duchowej bliskości. Duchowa bliskość to zasadniczo, jak powiada Krystyna Ablewicz:

owoc długotrwałego obcowania ludzi ze sobą, jakby „wzajemnego nasycania się” sobą nawzajem. Cudza duchowość wnika niejako w poznanie osoby towarzyszącej, staje się dla niej czymś swoim, oczywistym, wymykającym się zwerbalizowaniu, co zostaje objęte tajemnicą intuicyjnego rozpoznawania tego, co jest w człowieku naprawdę³⁷.

Zrozumienie uwikłań kulturowych wartości oraz ich społecznych operacjonalizacji po to, aby wiedza i opis świata na poziomie antropologicznego ujęcia kultury, docierała do wychowanków i stawiała się fundamentem ich zachowań etycznych to jeden z kluczowych problemów wychowania na pograniczu kultur.

1.3.2. *Edukacja kulturowa a edukacja kulturalna*

Przygotowanie do odbioru kultury, która w naszych studiach traktowana jest jako zasób dla wartościowania świata przez jednostki, wiąże się z umiejętnością odróżnienia obiektów reprezentujących kulturę własną użytkownika od tych pochodzących z innych środowisk, jak również tych „przyswojonych” czy zapożyczonych – między innymi na skutek procesów globalizacji. Przygotowanie do odbioru kultury oznacza też kompetencje w zakresie jej treści, traktowanych jako symbol systemu wartości grupy. Procesy te wydają się być zaburzone. Claude Lévi-Strauss pisał o hiperkomunikacji współczesnego świata, powodującej natłok produktów innych kultur w środowisku własnym i osłabienie indywidualnej działalności kulturalnej na korzyść narastającej konsumpcji innych artefaktów³⁸. Źródłem systemu etycznego jednostek jest kultura grupy. Poprzez procesy komunikownia się niekompetentny kulturowo zapoznaje się z istniejącymi w kulturze grupy dyskursami i analizuje swoje zachowania w odniesieniu do owych społecznie skonstruowanych dyskursów. Oczywiście sama jednostka na fali tych procesów nie pozostaje bezwolna, niemniej swoiste modelowanie nie należy do niej, a właśnie do kultury. Jak pisze Tadeusz Lewowicki:

³⁷ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 212.

³⁸ Za: B. Kosmalska, *Telewizja a globalizacja kultury*, [w:] *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, M. Sokołowski (red.), Toruń 2008, s. 202–211

kultura i edukacja pozostają w wyraźnych, silnych i wzajemnie pożytecznych związkach. Edukacja jest wytworem kultury, a kultura trwa i rozwija się dzięki edukacji, dzięki przekazowi wiedzy o dorobku kultury, przywoływania dokonanych znaczących postaci, upowszechnianiu idei i wartościowych społecznie przykładów kultury duchowej i materialnej [...] edukacja w znaczący sposób przyczynia się do żywotności kultury. To powiązanie pozwala zaistnieć swoistej synergii – współdziałaniu wzajemnie potęgującemu rozwój zarówno kultury, jak i edukacji³⁹.

Tak ujęta przestrzeń problemu dosyć jednoznacznie wskazuje nam, że w dużej mierze przedmiotem edukacji kulturowej wydaje się być analiza dziedzictwa kulturowego i analiza tradycji niż jej przekaz. Celem jest budowanie świadomości w zakresie motywów, źródeł i kontekstów powstawania tradycji oraz zrozumienia własnych postaw i decyzji działań jednostek z perspektywy dziedzictwa kulturowego, niż koncentrowanie się na działalności kulturalnej. Zatem źródłem czy zasobnikiem wiedzy dla edukacji kulturowej jest etnografia, historia, politologia raczej niż działalność artystyczna, a tym samym edukacja kulturalna stanowi funkcję edukacji kulturowej. Edukacja kulturowa i kulturalna są jednak ze sobą związane i jedna bez drugiej wydaje się nie mieć sensu. O ile pierwsza uświadamia i przybliża jednostce zagadnienia tożsamości kulturowej, o tyle druga wyposaża jednostkę w kompetencje i buduje system znaków i symboli, których jednostka używa do zakomunikowania swojej tożsamości kulturowej. Edukacja kulturalna rozumiana jako kształcenie i wychowanie do i przez szeroko rozumianą kulturę, oraz takie jej koncepcje, które proponują różne możliwości wyzwalania i pobudzania ludzkiej podmiotowości i kreatywności powinna być budowana na społecznie zrozumiałych dla odbiorców kultury znakach i symbolach, które z kolei są źródłem wartościowania świata, a tym samym fundamentem dla budowania postaw wobec świata, przez jednostki. Jest to niebagatelny problem z punktu widzenia wychowania i edukacji w dzisiejszym świecie. Intensywny proces globalizacji sprawia, że dzieci i młodzież stykają się z napływającymi z zewnątrz różnorodnymi wzorcami kulturowymi. Istnieje zatem potrzeba przygotowania młodzieży do uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej, dostarczenia wiedzy kulturoznawczej opierającej się na znajomości własnego dziedzictwa kulturowego, ale także, co równie istotne, z perspektywy procesów komunikacji społecznej innych społeczności kulturowych. Dziś

³⁹ T. Lewowicki, *O powinnościach pedagogiki kultury*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, J. Gajda (red.), Kraków 2009, s. 23.

nie wystarcza już tylko sama świadomość istnienia pluralizmu kulturowego, niezbędna jest wiedza antropologiczna, będąca podstawą kształcenia postaw tolerancji i otwartości na odmienne tradycje i wartości wielokulturowych społeczeństw.

W drugiej połowie XX wieku w naukach społecznych obserwujemy powrót użyteczności „geografii kultury” i rewitalizację lokalizmu, jako jednostki opisu rzeczywistości społecznej i źródeł wartości kulturowych. Postmodernistyczne ujęcia współczesnej kultury, opisując ją poprzez pojęcia: indywidualizacji, fragmentaryzacji, hybrydyzacji oraz migotliwości czy niejasności⁴⁰ sprawiają, że analizy współczesnej kultury i tożsamości kulturowej człowieka dryfują w kierunku wyłącznie analiz krytycznych. Nie dają się obiektywizować w postaci konstruktywnych modeli przekazu czy rekonstruowania tradycji. Stanowi to ogromny problem z punktu widzenia pedagogiki, bowiem procesy edukacji i wychowania powinny móc odwoływać się do żywej tradycji, wspólnych ideałów i wzorców życiowych⁴¹. W tym układzie lokalizm jawi się, jako przydatne pojęcie do analizowania przeobrażeń kultury w XX wieku, a także pracy nad świadomością wpływu kultury na jednostkę. Pozwala też uchwycić skomplikowane procesy tożsamościowe pogranicza, a tym samym opisać niejako „od wewnątrz” kondycję ludzi pogranicza i mozaikę problematyki społecznej. Lokalność bowiem w tych warunkach utożsamiana bywa z pojęciem tożsamości kulturowej jednostki i poczuciem więzi społecznej. Poczucie więzi społecznej oraz kreowana tożsamość kulturowa jednostek jest w dużej mierze funkcją rozumienia i interpretacji historii. W XIX wieku problematyka społeczna Europy Środkowo-Wschodniej była analizowana przede wszystkim poprzez geografię polityczną tej części Europy, co było efektem ówczesnej sytuacji społecznej – niesamowitej dynamizacji w zakresie procesów narodowościowych i silnych ruchów narodowych. Dzisiaj – tu i teraz – bardziej efektywne wydaje się odwołanie do dyskursu kulturowego i tożsamościowego regionu niż narodu. Tożsamość kulturowa, zwłaszcza na pograniczach kultur i państw jest wynikiem wymiany i różnorodnych wpływów; raczej multiplikowania tradycji niż cyzelowania kanonu kultury narodowej. Stąd też obok pojęcia lokalizmu ważne wydaje się pojęcie regionalizmu, któremu we współczesnej antropologii przypisuje się

⁴⁰ Zob. W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.

⁴¹ Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 11 i nast.

suje się znaczenia i sensy historyczne, czytelne z perspektywy zachowanej lokalnej kultury materialnej i duchowej. O ile lokalizm rozumie się przede wszystkim jako względną autonomię oraz upodmiotowienie konkretnych społeczności lokalnych w zakresie gospodarczym, społecznym i kulturalnym, to należy podkreślić, że dzieje się to zawsze w ramach szerszego układu społeczno-przestrzennego i politycznego – regionu. Oznacza to osadzenie lokalnej działalności w systemie znaczeń i sensów historii regionu. Niebagatelną propozycją w tym zakresie jest prezentowana w studiach Dariusza Kubinowskiego koncepcja etnopedagogicznego podejścia w praktyce edukacji kulturalnej:

wskazania te określają jednocześnie zasadnicze przesłanki teorii i praktyki etnopedagogicznej, tworzącej się w dobie globalizacji kultury współczesnej, które wynikają ze zrozumienia i docenienia roli wartości tradycyjnych w życiu człowieka⁴².

Generalnie rzecz ujmując:

Etnopedagogia jest więc dziedziną teoretyczną i praktyczną o charakterze interdyscyplinarnym, a jej zasadniczym przedmiotem zainteresowań jest problem etniczności (czy „nowej etniczności”) we współczesnej kulturze i edukacji. W dużej mierze łączy się on z pytaniem o miejsce tradycji (tradycji konkretnych grup etnicznych i tradycji jako ogólnej kategorii kulturowej) w tzw. kulturze globalnej. Wobec postępujących procesów modernizacyjnych etnopedagogia może dziś i szczególnie w przyszłości odegrać znaczącą rolę w zachowaniu tradycji jako aktywnego elementu kultury⁴³.

Dalej podkreśla:

Etnopedagogia – o ile ma być skuteczna – powinna być realizowana w duchu pedagogiki humanistycznej, a internalizacja tradycyjnych wartości przez ludzi młodych w toku edukacji dokonywać się może wyłącznie na zasadzie autonomicznych wyborów jednostkowych. Tylko subiektywne uzasadnienie takiej postawy daje gwarancje trwałości stylu życia ukształtowanego na rozumieniu i docenianiu wartości tradycyjnych⁴⁴.

Mirosław Sobecki, który w swoich pracach koncentruje się na możliwościach komunikacyjnych symbolu podkreśla, że jednostka przejmując definicje

⁴² D. Kubinowski, *Rewitalizacja tradycyjnych wartości we współczesnej kulturze: etnopedagogia wobec globalizacji*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Kraków 2000, s. 359.

⁴³ Tamże, s. 362.

⁴⁴ Tamże, s. 363.

znaczeń obiektów nie tylko od jednej grupy, gdyż jest uczestnikiem zwykle więcej niż jednej grupy, niemniej na poziomie ideacyjnym kultury proces enkulturacji następuje poprzez interakcje i definiowanie sytuacji, czyli przewidywanie sensu interakcji⁴⁵ uczymy się albo poprzez naśladownictwo – kiedy interakcja osadzona jest w sferze procesów socjalizacji pierwotnej, albo poprzez akty komunikacji – gdy mamy do czynienia z zapośredniczonym przekazem – w procesach wtórnej socjalizacji⁴⁶.

Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że edukacja kulturowa w dzisiejszym systemie kształcenia i wychowania funkcjonuje już w ramach wielu różnych koncepcji. Nazywana jest edukacją regionalną, patriotyczną, obywatelską czy kulturalną. Czasami idee edukacji kulturowej realizowane są w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych czy różnego rodzaju projektów z zakresu ochrony dziedzictwa, bądź współpracy międzyшкоlniej. Elementy tej edukacji spotykamy też w różnego rodzaju projektach transgranicznych. Niekiedy analizując owe projekty odnosimy wrażenie, że brak jest im podstawy naukowej, uświadomienia sensu i znaczenia podejmowanych działań. Wówczas zaczynają one służyć raczej określonej ideologii (a tym samym edukacja staje się manipulacją) niż budowaniu rzetelnej wiedzy. Tymczasem edukacja kulturowa realizowana w sposób mądry i przemyślany może pełnić niebagatelną rolę w kształtowaniu postaw prospołecznych i obywatelskich na miarę współczesnych pluralistycznych kulturowo społeczeństw.

□

⁴⁵ Zob. definiowanie sytuacji komunikacyjnej z perspektywy teorii interakcjonizmu symbolicznego w: M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, Warszawa 1981, s. 97.

⁴⁶ Zob. M. Sobecki, *Dwojaki kontekst znaczenia w edukacji. Perspektywa interakcjonistyczna*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Kraków 2000, s. 369–377; M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Kraków 2005, s. 43–51.

2.

Przekaz międzypokoleniowy kultury w warunkach pogranicza

Kultura funkcjonuje w wielu porządkach. Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejszy jest przekaz porządku trzeciego, który stanowi fundament dla kształtowania ludzkiej moralności i etycznych zachowań. Jednakże niemożliwe jest docieranie do tego porządku bez odwoływania się do dwóch pierwszych. W sytuacji, gdy na określonym terenie mamy do czynienia z trwaniem więcej niż jednego systemu kultury, dochodzi zwykle do konkurowania kultur. W kontekście społecznym konkurencja ta przybiera postać decyzji politycznych, co do ideologii, programu i treści przekazywanych na terenie społecznych agend kulturowych takich jak: kościoły, szkoła, organizacje młodzieżowe. Konkurencja ta jest wynikiem nacisków grupowych. Odbywa się w procesie historycznym. Współżycie ludzi i konstruowanie ich świata społecznego zależy więc z jednej strony od panującej państwowej ideologii (okresu historycznego), a z drugiej od aktywnych społecznych interakcji. Efektem staje się swoisty standard społeczny kontaktów międzykulturowych. W zależności od owego standardu społecznego kontaktów międzykulturowych, Podlasie, może być pograniczem lub peryferią. Peryferyjność to taki stan rzeczy, gdy uznajemy, że z powodu oddalenia od centrum (kultury) procesy kulturowe są zapóźnione i ulegają różnego rodzaju aberracjom. Peryferyjność zakłada, że istnieje centrum – swoisty standard, do którego peryferia aspirują¹. Ponieważ na określonym terytorium promieniuje więcej

¹ Zob. *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej: implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, A. Sadowski, K. Krzysztofek (red.), Białystok 2004; J. Nikitorowicz, *Eduka-*

niż jedno centrum kultury, oznacza to w warunkach społecznych silną polaryzację postaw kulturowych i ostre konflikty społeczne na tle kulturowym. W warstwie symbolicznej, przybierają one zwykle postać zawłaszczania symboli kulturowych, redukcji ich treści do jednej tylko kulturowej interpretacji, czy wręcz wykluczania z życia społecznego regionu symboli całych grup. Jest to zwykle funkcja polityki państwa czy władz regionu. Termin – pogranicze – natomiast skupia naszą uwagę przede wszystkim na społecznych interakcjach. Uznaje prawomocność wielu kulturowych interpretacji i koncentruje się na nadawaniu znaczeń artefaktom kultury z perspektywy interesu społecznego wszystkich aktorów kulturowych regionu². Materialne artefakty kultury osadzone są w strukturze społecznej. Mają znaczenie – z jednej strony (perspektywa porządków kultury) należą do systemu kultury i są wyrazem informacji trzeciego porządku (wartości docelowych), ale z drugiej strony, osadzone w przestrzeni społecznej regionu, są wyrazem nie tylko kultury, ale także oznaczają strukturalne zależności społeczne. Z perspektywy tych założeń wydaje się zasadny postulat pedagogiczny mówiący o tym, że uczenie o procesach kulturowych, realizowane poprzez analizy i odczytywanie znaczeń symbolicznych artefaktów kulturowych, nie tylko z perspektywy jednej legitymizowanej tradycji, ale włączając w system znaczeń pogranicza tradycje mniejszościowe, w konsekwencji ustali kulturę mieszkańców pogranicza i specyficzny dla tego obszaru standard społeczny kontaktów międzykulturowych. Ten proces może stać się realizacją postulatów filozoficznego o „życiodajnym efekcie pogranicza”³.

2.1. Komunikowanie kultury

Komunikowanie kultury to problem bardzo złożony. W tej części rozważań nad przekazem kulturowym należy sobie uświadomić, że mówiąc o kulturze ujmujemy jej trzy porządki: materialny aspekt kultury – czyli rezultaty wytworzone przez człowieka, materialne wytwory, artefakty. One istnieją obiektywnie, są materialne, a więc łatwo je zmierzyć czy zważyć. Drugi porządek nie ma natury materialnej, ale jest obserwowalny. Są to szeroko rozumiane zachowania, które w określonej kulturze uważane są

cja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009.

² Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 125.

³ Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 176–179.

za naturalne, nie konstruowane. Mają one jednak swoją moc informującą o rzeczywistości. I wreszcie trzeci porządek, to porządek psychologiczny. Poprzez to rozumiemy zanotowany w umysłach jednostek danej kultury stan wiedzy, postawy i oczywiście wartości podzielane przez jej członków. Jak wspomniano w pierwszym rozdziale tej pracy (za Lintonem), bezpośredniemu przekazowi podlegają dwa pierwsze porządki. W sposób bezpośredni dziedziczymy i wykorzystujemy w warunkach społecznych określone rzeczy materialne kultury i działamy tak, jak nas nauczono, wytrenowano. Trzeci porządek ma charakter ukryty i nie jest bezpośrednio komunikowany z pokolenia na pokolenie jak treści dwóch pierwszych porządków. Tutaj mamy do czynienia z przekazem zapośredniczonym, kiedy to za pośrednictwem porządku pierwszego czy drugiego komunikujemy kulturowo zakorzenione postawy, czy za pomocą artefaktów kultury komunikujemy wartości kulturowe. Odczytanie przekazu, co należy podkreślić, jest też zapośredniczone, a zatem w aktach indywidualnego komunikowania się tworzy się w umysłach jednostek stan psychiczny, który na poziomie stereotypu jest podzielany przez inne jednostki tej samej kultury. W badaniach francuskiej szkoły *Annales* używa się pojęcia *mentalność*⁴. Jeżeli pokusimy się o analizę pragmatyczną założeń przekazu kultury, to okazuje się, że natura przekazu kultury polega na swego rodzaju balansowaniu w czasie czynnikiem materialnym i wkładaną w niego treścią, a efektem tego balansowania jest pojawienie się poziomu prymarnego kultury: postaw, emocji, wiedzy sterowanej kulturowo, a w świadomości jednostek funkcjonującej bezrefleksyjnie, niejako naturalnie. Tak więc dziedziczymy dwa pierwsze porządki, a trzeci każde pokolenie ustala niejako dla siebie, uwzględniając dziedzictwo pokoleń zstępujących.

Przekaz kulturowy odbywa się także na trzech poziomach. Są to formalny, nieformalny i techniczny poziom przekazu. Treści przekazu formalnego skonstruowane są binarnie – poprzez dychotomie czyste: dobry/zły; tak/nie; słuszne/niesłuszne itp. Jakikolwiek odmienności i warianty tych czystych kategorii nie są dopuszczane do głosu, a celem przekazu treści jest wzorzec kulturowy. Nauczający kulturę, na tym poziomie przekazu, prezentuje wzorce, których sam nigdy nie kwestionował, często też rozumie swoje zachowanie jako naturalne, a nie konstruowane kulturowo. W związku z tym, nie jest w stanie podjąć nad nimi dyskusji. Natomiast uczący się kultury, uświadamia sobie, że jest w procesie uczenia się tylko wtedy, kiedy popełni błąd i jest za to karany. W innym przypadku rzecz wydaje się tak

⁴ Zob. N. Davies, *Europa*, Kraków 1999, s. 1014.

oczywista, że nie jest wyróżniana w jakikolwiek sposób. Po prostu „rzecz się dzieje” lub „jest normalnie”. Uczenie się kultury na tym poziomie jest oparte na pozycjonalnym autorytecie, a kanałem komunikowania się są emocje. Na poziomie uczuć bowiem rozumiemy, że albo robimy coś źle (czyli uczymy się kultury), albo robimy coś dobrze (czyli jesteśmy kompetentni kulturowo). Drugi – nieformalny poziom, używa modelu do przekazu treści kultury. Przedmiotem przekazu czyni się całość powiązanych ze sobą zachowań. Poprzez działania modelowe przekazywane są sensy kultury, ale w aktach komunikowania są niedostępne zarówno dla uczących się jak i nauczanych. Ucząc się kultury na tym poziomie nie zdają sobie sprawy, że poprzez modelowe zachowania przekazywane są normy i wartości kulturowe. Dostęp do tego porządku kultury możliwy jest dopiero na poziomie technicznego przekazu kultury, kiedy to proces nauczania ma jasną i zborną formę, a przekaz poprzedza analiza logiczna. Przekazywana wiedza zwykle zachowuje strukturę. Formułowana jest ustnie lub pisemnie i jest ukierunkowana na cel.

Wiemy, że kultury są to systemy ulegające zmianom. Zmiany mogą być obserwowane w różnych porządkach kultury, wiemy też, że zmiana kultury zawsze odbywa się w ramach procesów zmiany społecznej. Z perspektywy poziomów przekazu kultury jest to skomplikowany proces cyrkularny, gdzie kultura osadzając się w konkretnych warunkach społecznych jest transponowana do następnego pokolenia od tego, co formalne poprzez to, co nieformalne i przez techniczne, do tego, co formalne, ale nowe. Dwa pierwsze porządki przekazu odbywają się w ramach socjalizacji pierwotnej, natomiast trzeci porządek to domena socjalizacji wtórnej.

2.2. Kultura a struktura społeczna na pograniczu

Zmiana społeczna we współczesnej socjologii to nie jest historycznie konieczny etap obiektywnego procesu ewolucji, ale to wytwór działań ludzkich. Rzeczywistość społeczna jest nieustannie kształtowana przez przetargi i negocjacje oraz powstające między ludźmi konflikty i podejmowaną przez nich współpracę. U źródeł zmiany mamy więc moc sprawczą jednostek i zbiorowości ludzkich⁵. Analiza zmiany społeczno-kulturowej dokonuje się w nauce poprzez badania dotyczące stylu życia i opisy ruchów społecznych. Oba te podejścia podejmują temat zmiany kładąc akcent na odmienne czynniki

⁵ Zob. P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2009.

– wskaźniki zmiany, tym samym odmiennie konstruując rzeczywistość społeczną. I tak badania dotyczące stylu życia koncentrują się bardziej wokół kultury rozumianej jako rezerwuuar wartości zakodowany w kulturze artystycznej, rytuałach i mitach. Natomiast studia dotyczące ruchów społecznych, znaczenia nadają przede wszystkim strukturze społecznej, rolom i związanym z nimi obowiązkom. Ciężar przenoszenia kultury z pokolenia na pokolenie spoczywa wówczas na obowiązkach roli, układzie ról społecznych. W konsekwencji te dwa podejścia odmiennie rysują procesy przekazu, gdzie indziej plasując ową „siłę sprawczą” jednostek w przekazywaniu kultury.

Pytaniem generalnym tej pracy jest pytanie o możliwości wychowywania do kulturowego pluralizmu, ale z zachowaniem silnej i pozytywnie konstruowanej kulturowej świadomości siebie. Zanim zastanowimy się jak należy organizować proces wychowania na pograniczu, warto przyrzeć się teoriom analizującym współzależność procesów kulturowych i społecznych.

Należy zwrócić uwagę na dwie teorie odnoszące się do tego zagadnienia. Są to: teoria anomii społecznej Roberta Mertona, który opierając się na założeniach podejścia strukturo-funkcjonalnego, analizuje zagadnienie współlegzystowania systemów kulturowego i społecznego; oraz teoria Victora Turnera, który w swojej pracy *GRY SPOŁECZNE, POLA I METAFORY*, na podstawie analizy zjawiska pielgrzymek przybliżył nam teorię *communitas*, przeciwstawiając ją teorii ról społecznych. Analiza tych teorii w zamierzeniu autorki pozwoli na uchwycenie specyficznej sytuacji socjalizacyjnej na pograniczu, która w zależności od działań edukacyjnych może podążać za zmianami cywilizacyjnymi (kulturowymi) nie gubiąc po drodze wartości pluralizmu kultur, ale też nie omijając człowieka i jego kulturowej świadomości. Już bowiem Max Weber pisał, że jednostka wyabstrahowana z wcześniejszych grupowych, opartych na tradycyjnej kulturze matrycy ulega obsesji na punkcie problemu osobistego i jednostkowego zbawienia. Potrzeba wyboru między alternatywnymi liniami działania w coraz bardziej złożonym polu społecznym, coraz większa waga odpowiedzialności za własne decyzje i ich wyniki w miarę dojrzewania jednostki okazuje się zbyt wielkim ciężarem, by mogła udźwignąć go sama. Jednostka w tym układzie coraz częściej „oddaje się” jakimś transcendentnym źródłom wsparcia i legitymizacji, aby znaleźć ulgę w lęku o swój rychły i ostateczny los samoświadomego bytu⁶.

⁶ Zob. V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symbolizm działania w społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 168.

Propozycja Roberta Mertona koncentruje się na analizie pewnych zachowań jednostek, które określane są jako społecznie niepożądane. Z perspektywy swojej koncepcji doprowadza do innowacyjnego spojrzenia na takie zachowania. Pojęcie – zachowanie dewiacyjne – widzi jako oczekiwany rezultat pewnych napięć w strukturach: społecznej i kulturowej i uważa, że taka interpretacja jest prawomocna. Oznacza to, że dewiacja jako negatywnie oceniane zachowanie jednostki jest przewidywalne i racjonalne z punktu widzenia owych napięć strukturalnych. Robert Merton uważał, że występowanie pewnych zachowań niepożądanych społecznie, w określonych grupach, nie świadczy o nieprzystosowaniu jednostek w sensie psychologicznej anormalności tych jednostek, a jest świadectwem, że z perspektywy systemu kulturowego, adekwatnego dla tych jednostek, konformistyczne zachowania społeczne są dla nich urażające i tym samym z perspektywy systemu kulturowego adekwatnego dla tych jednostek, dewiacyjne zachowanie społeczne jest normalne. W teorii R. Mertona dwa pojęcia odgrywają kluczową rolę. Są to: struktura społeczna i struktura kulturowa. Struktura społeczna to: „zorganizowany zespół społecznych zależności, w które uwikłani są w różny sposób członkowie społeczeństwa”⁷, natomiast termin struktura kulturowa definiuje „zespół kierujących zachowaniem wartości normatywnych, wspólnych członkom określonej grupy”, przy czym autor podkreśla znaczenie dwóch elementów struktury kulturowej. Pierwszy z nich to cele kulturowe rozumiane jako „rzeczy warte zabiegów”, oraz drugi element to środki służące realizacji tych celów⁸. „Rzeczy warte zabiegów” czyli cele kulturowe, z perspektywy koncepcji R. Mertona, należy ujmować jako prymarne przeświadczenie jednostek o potrzebie i wysokiej motywacji do osiągnięcia celu. Są to przeświadczenia o celach życiowych takich jak: „trzeba być zdrowym, szczęśliwym, bogatym”; „trzeba mieć rodzinę” czy „trzeba dążyć do uznania”. Na poziomie społecznego funkcjonowania jednostek realizowane są one w formie opracowanych obyczajów czy instytucji, które wyznaczają dozwolone sposoby realizacji celów kulturowych. Drugi element systemu kulturowego, w teorii R. Mertona, czyli środki służące realizacji celów kulturowych. Są to społecznie skonstruowane instytucje, które nadają znaczenie społeczne abstrakcyjnym celom kulturowym.

Rozumienie struktury w teorii R. Mertona ma duże znaczenie. Od jej zdefiniowania bowiem zależy rozumienie procesów przyczyny i skutku jed-

⁷ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 225.

⁸ Tamże, s. 196.

nostkowych zachowań, a tym samym nadawanie znaczenia tym zachowaniom. Istnieje rozbieżność w definiowaniu struktury w teoriach socjologicznych i antropologicznych. Niektórzy uważają strukturę przede wszystkim za termin opisujący powtarzające się wzorce czynności, czyli możliwe do zaobserwowania zuniiformizowane działania lub operacje, coś zewnętrznego, co można empirycznie zaobserwować, a najlepiej zmierzyć. To stanowisko funkcjonalizmu strukturalnego. Ten punkt widzenia został ostro skrytykowany przez Claude'a Lévi-Straussa, twórcę strukturalizmu antropologicznego, który utrzymuje, że struktury społeczne są „bytami niezależnymi od ludzkiej świadomości tych bytów (choć w istocie rządzą ludzką egzystencją)”. Autor zakwestionował tym samym założenie funkcjonalistów, iż działania jednostek nie są wyjątkowe w tym sensie, że stworzona struktura jest funkcjonalna dla każdej jednostki. Takie założenie akomoduje też przesłanie, o tym, że jednostka powinna akceptować strukturę. W teorii C. Lévi-Straussa pojęcie struktury ma charakter systemu, a przejście do tego, co tłumaczy kulturowe zachowanie jednostki jest możliwe dopiero po odczytaniu modelu, w którym należy rozumieć to zachowanie.

Po pierwsze, struktura ma charakter systemu. Składa się z takich elementów, że zmiana jednego z nich pociąga zmianę wszystkich pozostałych. Po drugie, każdy model należy do pewnej grupy transformacji, odpowiada modelowi z tej rodziny, także całość transformacji stanowi grupę modeli. Po trzecie, wskazane wyżej właściwości pozwalają przewidzieć zachowanie się modelu w przypadku zmiany jednego z jego elementów. Wreszcie model musi być zbudowany w ten sposób, by jego funkcjonowanie zdało sprawę ze wszystkich dostrzeżonych faktów⁹.

W teorii R. Mertona „hierarchię zbiorów ról, zbiorów statusów i sekwencji statusów” należy rozumieć jako świadomie rozpoznawane i normalnie funkcjonujących w danym społeczeństwie. Są one ściśle powiązane z normami i sankcjami prawnymi i politycznymi. Przez „zbiory ról” Merton określa „działania i stosunki wynikające ze statusu społecznego”. „Zbiór statusów” odnosi się do prawdopodobnej zgodności różnych pozycji zajmowanych przez jednostkę, natomiast „sekwencja statusów” oznacza prawdopodobne następstwo pozycji zajmowanych przez jednostkę z upływem czasu¹⁰.

⁹ C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1970, s. 367–368.

¹⁰ Zob. V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory*, dz. cyt., s. 200.

Takie ujmowanie zagadnienia przekazu kultury uprzedmiotawia zwykle wartości kultury mniejszościowej danego społeczeństwa, sprowadzając przekaz kultury do form zewnętrznych, osadzonych w systemie wartości kultury większościowej. W takim układzie przekazu, kulturze mniejszościowej gwarantuje się określoną niszę, z przypisanym statusem społecznym, który trudno jest zmienić. Nisze te świetnie funkcjonują w społeczeństwie, ukazując się w postaci często bardzo widowiskowej – tradycyjny zanikający folklor, czy pieśni w zanikających już gwarach lokalnych – niemniej zwykle też związane są z najniższym statusem społecznym, a co jest niezwykle istotne z punktu widzenia pedagogiki i transformacji międzypokoleniowej, taka struktura nie spełnia funkcji przekazu kultury. Nie transponuje wartości i nie jest społecznie użyteczna dla jednostek – kontynuatorów tego dziedzictwa. Blokady znajdują się w wielu miejscach, a najważniejszym wydaje się być niechęć jednostek do dziedziczenia nie tyle tradycji, co związanego z nią statusu społecznego. Drugą blokadą jest swoista niemożność odebrania wartości kulturowych, tkwiących w dziedzictwie kultury mniejszościowej, we współczesnych uwarunkowaniach społecznych, gdyż dostępne zbiory statusów zbudowane są na wartościach kultury większościowej.

Propozycja Victora Turnera zasada się na koncepcji *communitas*, która przeorganizowuje proces przekazu kultury. Termin ten został przez niego wprowadzony i oznacza stan grupy społecznej, charakterystyczny dla fazy przejścia (*redressive action*), podczas którego różnice w statusie oraz odpowiadające im role społeczne są zawieszone. Jest to stan odznaczający się silnym naładowaniem emocjonalnym¹¹. Idea *communitas* może być interpretowana na trzy sposoby: (1) egzystencjalne lub spontaniczne *communitas*, polegająca na bezpośredniej, natychmiastowej i totalnej konfrontacji ludzkich tożsamości, która sprawia, że ci którzy jej doświadczają, postrzegają rodzaj ludzki jako homogeniczną, pozbawioną struktury i wolną wspólnotę; (2) normatywne *communitas*, w którym pod wpływem czasu, potrzeby mobilizowania i organizowania zasobów w celu utrzymania członków grupy przy życiu i w dobrobycie, a także konieczności sprawowania kontroli społecznej wśród członków w dążeniu do tych i innych celów zbiorowych, pierwotne, egzystencjalne *communitas* zostaje zorganizowane w trwały system społeczny – nie jest to w żadnym przypadku to samo, co mająca strukturę grupa – jak zastrzega autor. Normatywne *communitas* bowiem zaczyna się od nie-utylitarnego doświadczania braterstwa i wspólnoty, którego formę usiłuje

¹¹ Zob. tenże, *The Ritual Process. Structure and anti-structure*, Chicago 1969, s. 96.

się zachować w treści i poprzez elementy społecznej umowy takie jak obrządek religijny, etyczny kodeks oraz prawne i polityczne statuty i regulacje; (3) ideologiczne *communitas*, które stanowi etykietę możliwą do przyklepnięcia najrozmaitszym utopijnym modelom lub zarysom społeczeństw, które zdaniem ich autorów egzemplifikują lub tworzą optymalne warunki do zaistnienia egzystencjalnego *communitas*.

Jak widzimy, ta teoria jest swego rodzaju kontynuacją rozważań na temat przekazu kultury, czynionych przez Edwarda T. Halla. Punktem wyjścia jest uznanie społecznej równowagi wszystkich występujących systemów kultur na określonym terenie, a pierwszym etapem jest doświadczanie wartości kulturowych (i jednocześnie ich porównywanie i wymiana) na poziomie przekazu tychże wartości, niezależnie od używanych do tego artefaktów. Przy czym warto podkreślić, że autor *communitas* odróżnia od wspólnoty. *Communitas* to przede wszystkim pewna postać społecznego odnoszenia się do siebie, podczas gdy wspólnota koduje przede wszystkim geograficzny obszar wspólnego zamieszkiwania¹². Następnie, biorąc pod uwagę zachowane dziedzictwo i możliwości transponowania go we współczesny układ warunków społecznych tworzy się adekwatną strukturę, z otwartymi kanałami przekazu odmiennych tradycji. Ostatnim stadium tego procesu jest nadawanie etykiet i nazw, które mają za zadanie w procesie komunikowania się międzypokoleniowego stworzyć warunki do zaistnienia zbiorowych tożsamości kulturowych. Na skutek tak zorganizowanego procesu przekazu kultury w sytuacji konkurujących ze sobą systemów, możliwe staje się uporządkowanie pola społecznego. W warunkach dzisiejszej zglobalizowanej i fragmentarycznej rzeczywistości społecznej ten proces urasta do rangi jednego z ważniejszych, gdy celem jest przekaz kultury. Koncepcja pola społecznego, ujmuje rzeczywistość społeczno-kulturową poprzez ludzkie działania w przestrzeni wzajemnych relacji. Jednostki, poprzez swoją aktywność społeczną, nadają temu polu nieustanną dynamikę funkcjonowania i organizowania życia społecznego. Utrwalone, często niezamierzone efekty tych działań stają się ramami strukturalnymi i kulturowymi następnych pokoleń¹³. Pojęcia tego używa też V. Turner, który twierdzi, że życie społeczności terytorialnej można przeanalizować w kategoriach pól społecznych, z których każde oznacza całokształt stosunków między aktorami zorientowanymi na te same nagrody lub wartości. Pola społeczne stanowią z jednej strony wycinki pewnej rzeczywistości,

¹² Tenże, *Gry społeczne, pola i metafory*, dz. cyt., s. 169.

¹³ P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 36.

z drugiej – elementy ludzkich biografii. Każda jednostka jest uczestnikiem pewnej liczby pól, a jej zaangażowania na danym polu determinują wydarzenia na innych polach¹⁴. Ważne w tym opisie wydaje się uświadomienie, że pole społeczne konstruuje się poprzez wspólnotę wartości i uzgodnienie form społecznego istnienia tych wartości, oraz podkreśla się aktywność jednostek, rozumianą jako „uspołecznienie prywatnej biografii”. Jest to proces obiektywizowania indywidualnego doświadczenia, polegający na włączaniu w szerszy kontekst społeczny zdarzeń jednostek. Zatem pole społeczne to przestrzeń, na której dochodzi do relacji interpersonalnych między ludźmi. Oprócz socjologii, pojęcie takie pojawia się w interpersonalnej teorii psychiatrii Harry’ego Sullivana¹⁵. Oznacza ono tam układ odniesienia, który charakteryzuje interakcję wielu osobowości w określonych sytuacjach (czyli „polach”). Podobne pojęcie (teoria pola) występuje w teorii Kurta Lewina, a także w psychologii Gestalt – „pole psychofizyczne”, które determinuje zachowanie. W psychologii używa się także pojęcia „przestrzeni życiowej”.

Dzisiaj, w przejściowym okresie historii, kiedy ustalone struktury społeczne, które były skierowane na odtwarzanie jednego tylko systemu kultury, przestają odpowiadać pojawiającym się potrzebom; nie spełniają standardów przekazu kultury w sytuacji wielokulturowości, oraz nie odpowiadają na sytuację społecznej emancypacji historycznych mniejszości pograniczy, odbywa się reaktywacja wielu form kultury tradycyjnie związanych z ruchem normatywnego *communitas*, a także tworzą się spontanicznie egzystencjalne *communitas*. Członkowie tychże *communitas*, chcąc trwać we wspólnocie, szukają adekwatnych symboli, aby zabezpieczyć swoją aktywność, nadać jej znaczenie społeczne. W tym procesie odwołują się zwykle do różnorodnych kodów symbolicznych, przenosząc tradycje w ramy współczesnego społeczeństwa. Proces ten odbywa się w dużej mierze na skutek oprostowania kodowania tradycji w systemie społecznym statusów, zgodnie z którym, jak pisze V. Turner „chwalebne jest wybrać swój obowiązek”¹⁶ w stronę kodowania tradycji w „symbole dylematu”¹⁷: religii (wyznania), obrzędu, metafory i mitu. W ten sposób kultura komunikowana jest następnemu pokoleniu, niejako obok struktury społecznej i w społecznej komunikacji widać potencjalne możliwości funkcjonowania wielu tradycji kulturowych w obrębie jednego społeczeństwa.

¹⁴ Zob. V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory*, dz. cyt., s. 160.

¹⁵ Zob. „American Sociological Review” 1961, nr 2, F. H. Hankins (red.).

¹⁶ V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory*, dz. cyt., s. 148.

¹⁷ Tamże, s. 148.

2.3. Symbol kulturowy w rzeczywistości społecznej pogranicza

Zagadnienie funkcjonowania symboli w życiu społecznym jest problemem dyskutowanym szeroko na terenie socjologii. Oczywiście możemy to także potraktować jako pokłosie problemu filozoficznego o pierwszeństwie nazwy nad rzeczą czy rzeczy nad nazwą. Symbol przenosi to, co niematerialne w sferę materialną, a więc dzięki symbolom możemy transferować systemy wartości właściwe grupie, modelować wartościowanie poprzez przekazywanie postaw czy prezentować nastawienia. Komunikowanie tego, co jest niematerialne odnosi nas także do kreowania standardu estetycznego, wrażliwości itp. Najbardziej niematerialne są wartości. Osadzone w kulturze, zamknięte w symbole kulturowe mogą być poddane przekazowi, a więc wówczas nabywają mocy kształtowania charakterów jednostek i ich świadomości. Problem ten podjęli interakcyjniści symboliczni, którzy określili przestrzeń współlistnienia. Blumer stwierdził: „ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich obiekty”. Kultura symboliczna to owa przestrzeń wspólna kompetentnym odbiorcom i wydaje się, że tylko oni mają dostęp do wartości. Powtarzając za Barbarą Szacką

Kultura symboliczna obejmuje wartości i wzory zachowań związane z zaspokajaniem potrzeb ludzkich wykraczających poza podstawowe potrzeby człowieka, których zaspokojenie jest niezbędne dla przeżycia. Jest specyficznym ludzkim środkiem zaspokajania właściwych człowiekowi takich potrzeb, jak dawanie wyrazu uczuciom i impulsom twórczym oraz uzyskiwanie poczucia łączności z innymi ludźmi i uczestnictwa we wspólnocie¹⁸.

Jerzy Kmita twierdzi, że na kulturę symboliczną składa się bardzo wiele czynników między innymi: religia, sztuka, prawo, obyczaje czy język. Wszystkie wytwory tej kultury mogą zostać w pełni wykorzystane tylko w takich przypadkach, jeżeli odbiorca rozumie intencje nadawcy, a także wykorzystane przez niego kulturowe wzorce. W innym przypadku nie ma mowy o tym, żeby sens przekazu został zrozumiany we właściwy sposób¹⁹. Natomiast wedle oceny M. Sobeckiego kulturę symboliczną stanowi przestrzeń złożona ze znaków – symboli, która pozwala na definiowanie siebie w kategoriach grupowych oraz budowanie grupowej spójności. Mirosław

¹⁸ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 87.

¹⁹ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 77.

Sobecki podkreśla także, że symbole stanowią więzi posługujących się nimi ludzi, wyzwalając podobne skojarzenia, emocje i zachowania²⁰. Po lekturze książki B. Szackiej można stwierdzić, że dziedziną kultury symbolicznej jest dziedzina symboli. Należy jednak podkreślić, że symbole często bywają rozumiane szeroko i są utożsamiane ze znakami. Jednak nie każdy znak można nazwać symbolem, można określić jedynie te znaki, które odznaczają się pewnymi szczególnymi cechami. Jak pisze autorka, znak jest każdym przedmiotem lub też zjawiskiem, które ludzie odnoszą do czegoś innego. Zatem znak charakteryzuje stosunek do tego, co oznacza – jest to stosunek między znaczoną a znaczącą. Tylko pewną kategorię znaków możemy nazwać symbolami²¹. Antonina Kłoskowska pisząc o symbolach podkreśla, że

Cechą symbolu różniącą go od innych postaci znaku jest [...] to, że sam nośnik znaczenia, przedmiot oznaczający, staje się wyczuwalny i ważny. Znak o instrumentalnych funkcjach tym lepiej spełnia swoje zadanie, im bardziej jest przezroczysty, nie narzucający się uwadze nadawcy i odbiorcy. Symbol natomiast w swym postrzegalnym aspekcie sam staje się wartością. Musi być traktowany z szacunkiem, jaki należy się temu, co oznaczane²².

Warto jednak zaznaczyć, że aby trafnie zinterpretować znaczenie danego symbolu musimy posiadać określone kompetencje, które nabywamy w danej kulturze. Kiedy mówimy o sytuacji społecznej pogranicza, symbol przenosi się w jeszcze inne pole interpretacji. Centralnym pojęciem w tym układzie staje się symbol, w specyficznym znaczeniu. Pierre Bourdieu proponuje oznaczać słowem symbol skomplikowaną sytuację odbioru materialnej rzeczy, czy nazywania rzeczywistości, która jest zarówno odzwierciedleniem stanu wiedzy, ale i wiary. Mamy więc tutaj do czynienia z sytuacją wiedzy, będącej zarazem wierzeniem i ta „zbieżność” jest siłą społeczną symbolu. Dzięki wiedzy wspiera się wiara, a dzięki wierze prezentowana (zdobywana) jest wiedza. Może on być opisany przez potrójną strukturę: znaczenia, oceniania i wiary. Jak pisze Bourdieu w swojej pracy *LANGUAGE AND SYMBOLIC POWER*:

[...] słowa, wypowiedzi nie są tylko (poza wyjątkowymi okolicznościami) znakami, które mają być rozumiane i odszyfrowane są także znakami bogactwa,

²⁰ M. Sobecki, *Kultura symboliczna...*, dz. cyt., s. 72.

²¹ B. Szacka, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 88.

²² A. Kłoskowska, *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1991, s. 30–32.

których intencją jest być ocenianymi i cenionymi, oraz znakami autorytetu, których intencją jest, aby im wierzyć i być posłusznym²³.

Symbol ma zatem swoistą społeczną skuteczność, to znaczy, że omawianie materialnej rzeczywistości ma moc jej stwarzania, a tym samym, ten proces, znajduje się w centrum procesów tożsamości kulturowej (a więc procesów przekazu międzypokoleniowego). Tak więc, jak chce autor, chodzi tutaj o siłę symboliczną procesów społecznych. Opisuje ją jako swoisty efekt symboliczny powstający w wyniku procesu komunikowania się, uwarunkowanego relacjami społecznymi. Nazywanie rzeczywistości czy jak pisze Bourdieu „siła lingwistycznej manifestacji”²⁴, nie jest tylko opisem, ale w procesie komunikowania się niesie informację porządkującą rzeczywistość społeczną. Jest także materiałem konstytuującym tożsamość kulturową. Symbol ma także swój wymiar temporalny. Działanie, chociaż wydarza się w określonym miejscu i czasie, w swojej istocie łączy przeszłość z przyszłością. Teraźniejszość kultury jest wynikiem swego rodzaju zderzenia obiektów kulturowych uchwyconych jako obiektywnie historyczne, posiadających ową symboliczną siłę, a więc utrwalonych jako obiektywnie w pamięci społecznej grupy kulturowej, z umiejscowieniem ich w strukturze społecznej grup zamieszkujących pogranicze. Zatem u podłoża procesów przekazu kultury, mamy do czynienia z procesami pamięci, przypominania i tradycji. Społeczny przekaz kultury na pograniczu w tym układzie jest procesem niezwykle skomplikowanym, gdyż analizując zagadnienie poprzez wspomnianą triadę (pamięć, przypominanie i tradycję) i z racji samego pogranicza w przekazie społecznym odwołujemy się zwykle do więcej niż jednej tradycji. Pamiętanie bywa procesem nieuporządkowanym społecznie – to znaczy niepoddanym procesom obiektywizacji, jednostkowym, zindywidualizowanym. Tradycja natomiast w tym układzie jest pamięcią uporządkowaną – ustalona mocą wielowiekowego społecznego przekazu. W tym układzie przypominanie możemy rozumieć jako proces edukacyjny, odwołujący się do pamiętania i zorganizowany wokół ustalonej tradycji. Organizacja społeczna procesu pamiętania zwykle odbywa się w konkretnych warunkach szkoły czy innych instytucjach edukacyjnych i jest osadzona w ramach jednej tradycji, zwykle większościowej, pozostawiając poza marginesem społecznego funkcjonowania pamięć kulturową grup mniejszościowych. W efekcie tradycje mniejszościowe, niepoddane społecznemu oglądowi, nie mogą więc być obiektywizo-

²³ P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991, s. 66.

²⁴ Zob. tamże.

wane i wykorzystane w procesie wychowania jako rezerwuarn zasobów kulturowych, nie istnieją jako „partnerzy” w procesie wychowania na pograniczu. Symbole te jednak funkcjonują. Zwykle ich siła społeczna ograniczona jest do procesów socjalizacji pierwotnej w grupie kulturowej pogranicza, istnieją w przestrzeni prywatnej. Z tej perspektywy, wydają się niestety być raczej barierą niż pomocą w procesie wychowania. Stają się bowiem źródłem traumy tożsamościowej dla członków grup mniejszości kulturowych, którzy przechodząc z przestrzeni prywatnej w społeczną zauważają nieużyteczność i nieadekwatność symboli kulturowych, wśród których do tej pory wyrastali. Brak społecznej interpretacji kulturowych symboli mniejszości ma także swoje odniesienia do tożsamości większościowej na pograniczu, stwarzając sytuację delegitymizacji społecznej symboliki mniejszości i legitymizacji tożsamości większościowej jako superiotycznej i tym samym leży u podstaw budowania światopoglądu etnocentrycznego wśród członków kultury większościowej na pograniczu. Uświadomienie tych zależności ukazuje jak skomplikowane, trudne, a także nie do uniknięcia w dyskusji o wychowaniu na pograniczu kulturowym jest zagadnienie symbolu kulturowego.

2.3.1. *Habitus jako symbol społeczno-kulturowy na pograniczu*

Socjalizacja, która pozostaje w centrum badań interakcjonistów śledzących powstanie jaźni społecznej, jest dla Pierre’a Bourdieu indywidualną historią nabywania ucieleśnionych schematów działania, wytworzonych w historii zbiorowej i składających się na etos grupy²⁵. Należy podkreślić, że P. Bourdieu, który porzucił normatywny model społeczeństwa, uwzględnia aksjologiczny wymiar systemu społecznego i rozumie go jako etos. Pojęcie to traktuje w swoich pracach jako praktyczne wskazówki do postępowania dla jednostek, czy klasyfikowania wiedzy. Są one „konstytutywne dla habitusu, są nierozdzielnie logiczne i jednocześnie aksjologiczne”²⁶. Definicja ta nabiera znaczenia i sensu, kiedy odniesiemy to stwierdzenie do konstruktywizmu w humanistyce, gdzie obracamy się w perspektywie założeń, że rzeczywistość obserwowana przez podmiot jest w pewnym sensie przez niego wytworzona, drugie zaś założenie zakłada wiedzę, w jaki sposób to tworzenie przebiega. Peter L. Berger i Thomas Luckmann twierdzą, że socjalizacja jest procesem dialektycznym, a wprowadzanie jednostki w społeczeństwo jest nieustanną analizą trzech procesów: eksternalizacji, obiektywizacji

²⁵ Zob. E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Warszawa 2001, s. 170.

²⁶ Za: tamże, s. 173

i internalizacji. Mogą być one traktowane także jako momenty czasowej sekwencji. Jednostka nie rodzi się jako członek społeczeństwa, a jedynie z predyspozycjami do uspołecznienia i dlatego „internalizacja jako bezpośrednie ujmowanie albo interpretacja obiektywnego zdarzenia, jako zdarzenia wyrażającego znaczenie”²⁷ jest przejawem subiektywnego odbierania świata i nie mówi nam wiele o właściwym (w tym przypadku: zobiektywizowanym, założonym przez pokolenie zstępujące) rozumieniu rzeczywistości społecznej. Jak twierdzą dalej autorzy: „pełna zgodność między dwoma subiektywnymi znaczeniami, oraz wiedza o tym, że ona istnieje, wiąże się z rozumieniem znaczenia” i dalej:

postrzeganie nie jest wynikiem niezależnych aktów kreowania znaczenia przez odrębne jednostki, ale zaczyna się wraz z „przejmowaniem” przez jednostkę świata, w którym inni już żyją²⁸.

Te założenia uświadamiają nam, że komunikowanie (o) rzeczywistości jest zapośredniczone w symbolach. Odczytanie symbolu, a tym samym rozumienie rzeczywistości uzależnione jest w takim razie: po pierwsze od świadomości odbierającego, po drugie zależy od swoistego statusu rzeczywistości. Pierre Bourdieu mówi o tym:

należę do świata i go rozumiem, ponieważ on rozumie mnie; a to dlatego, że on mnie ukształtował, stworzył kategorie, którymi ja posługuję się w odniesieniu do niego, dzięki czemu jawi mi się on jako oczywisty²⁹.

Habitus jest więc swego rodzaju gramatyką praktyki ludzkiej, która zazwyczaj obchodzi się bez świadomości kierujących nią reguł. Jest tworem historii podmiotu, który generuje przyszłe praktyki (jak każde doświadczenie), pozwalające podmiotowi orientować się w przestrzeni poznawanego świata. Jak pisze autor:

Te dwa bieguny – obiektywny i subiektywny – stanowią momenty w dialektycznym procesie strukturacji świata; ich oddzielenie ma jedynie walor analityczny, ponieważ aktor społeczny dokonuje percepcji świata nie tyle z pozycji transcendentnego ego lub z pozycji racjonalnie dążącego do osiągnięcia celu, ile w kategoriach alokacji własności struktury społecznej z zastosowaniem modeli

²⁷ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010, s. 190.

²⁸ Tamże, s. 190.

²⁹ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 78.

i schematów pojmowania świata oraz w odniesieniu do składników symbolicznego uniwersum³⁰.

Takie funkcje spełnia w ludzkim życiu *habitus*. W ZAPROSZENIU DO SOCJOLOGII REFLEKSYJNEJ P. Bourdieu pisze o nim: „jest on społecznie wytworzonym systemem dyspozycji ustrukturuowanych i strukturujących, nabytym w trakcie praktyki i trwale nakierowanym na funkcje praktyczne”³¹. Poprzez to, że *habitus* jest rezultatem interioryzacji, staje się z jednej strony „ekonomicznym” sposobem kontaktowania się jednostki ze sferą moralności – budowania postaw społecznych, relacji jednostek do siebie i świata generalnie; z drugiej jednak strony traktując strukturę społeczną jako oczywistą, naturalną, a tym samym prawomocną, służy iluzji społecznej porządku społecznego i uprawomocnia często wykluczenie własnej kulturowej tradycji i własnego doświadczenia kulturowego, co niewątpliwie ma wpływ na sposób konstruowania tożsamości społeczno-kulturowej jednostki. Jednostka przejmuje nie tylko role i postawy innych, ale w trakcie tego samego procesu przejmuje konteksty, w których te role i postawy mają sens. W istocie, w szerokim sensie, tożsamość daje się obiektywnie określić jako umiejscowienie w pewnej kulturze społecznej i jedynie wraz z tą kulturą może zostać subiektywnie przyswojona. Zatem do identyfikacji dochodzi zawsze w obrębie określonego świata społecznego. Dziecko uczy się, że jest tym, kim jest nazywane. Każda nazwa wiąże się z klasyfikacją, która z kolei wnioskuje o wyznaczonym umiejscowieniu społecznym³². Analogicznie do procesu socjalizacji pierwotnej i wtórnej, P. Bourdieu mówi o *habitusie* pierwotnym i wtórnym. Na *habitus* pierwotny, związany ze środowiskiem rodzinnym, nakładają się *habitusy* wtórne – przede wszystkim szkolny, a następnie zawodowy. Nie ulega wątpliwości, że ważniejsza dla jednostki jest zwykle socjalizacja pierwotna, a tym samym trwalszy staje się *habitus* pierwotny. Ważna wydaje się także uwaga, że z perspektywy konstruowania tożsamości jednostki struktura socjalizacji wtórnej powinna być jakimś odzwierciedleniem socjalizacji pierwotnej. *Habitus*, jak pisze Anna Matuchniak-Krasuska w swojej pracy: ZARYS SOCJOLOGII SZTUKI PIERRE’A BOURDIEU – „można określić jako system kompetencji w podwójnym tego słowa znaczeniu: *savoir faire* (*know-how*) i społecznie uznane prawo do realizacji tych kompetencji”³³. Prawo to

³⁰ Za: R. Ciesielski, *Pierre’a Bourdieu rzeczywistość pól*, „Filo–Sofija” 2003, nr 1 (3), s. 137–143.

³¹ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, dz. cyt., s. 107.

³² Zob. analizy T. Luckmanna i P. L. Bergera: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, dz. cyt., s. 193–195.

³³ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 34.

zapewnia legitymizowany kapitał. Bourdieu kapitał rozumiał przede wszystkim w kategoriach ekonomicznych, niemniej jednak opisał i inne rodzaje kapitału. Są to: kapitał kulturowy, społeczny i symboliczny. O ile w kapitale ekonomicznym idzie o posiadanie dóbr materialnych i finansowych, o tyle w kapitałach kulturowym, społecznym i symbolicznym monetą jest prestiż. I tak w sytuacji dewaluowanego społecznie kapitału symbolicznego mniejszości, członkowie tej grupy uznają za legalną, słuszną, naturalną swoją gorszą sytuację i równocześnie za uprawnioną lepszą sytuację innych. Kapitał symboliczny nie istnieje bez społecznego uznania, zapewnia legalne panowanie. Dewaluując w systemie edukacyjnym kapitał symboliczny mniejszości, system szkolny powieli nierówności społeczne, a socjalizacja wtórna utrzymuje nierówności wynikające ze zróżnicowania środowisk socjalizacji pierwotnej.

2.3.2. *Rytuał i rytualizm jako symbol przekazu kulturowego*

Rytuał nie jest wyłącznie reliktem przeszłości, należy do złożonych współczesnych zjawisk społeczno-kulturowych i z perspektywy naszych analiz dotyczących sposobu transferu kultury z pokolenia na pokolenie winien zainteresować pedagogów. Pełni wiele różnych funkcji w społeczeństwie. Jest przekątnikiem wartości i norm społecznych, a więc w rytuale pedagodzy mogą szukać wartości wychowawczych. Służy uzewnętrznianiu ludzkich uczuć i postaw, jest obecny w szeroko rozumianym procesie wychowania i wreszcie budzi poczucie współuczestnictwa i wspólnoty jednostek, co możemy traktować jako szeroko rozumiany cel wychowania. W sytuacji spojrzenia na proces edukacyjny z perspektywy rzeczywistości miejsca, wpływa na podtrzymanie bądź destrukcję systemu społecznego. Jak pisze Erving Goffman w swojej pracy RYTUAŁ INTERAKCYJNY:

Warto natomiast zauważyć fakt, że wszelkie społeczeństwa, aby być społeczeństwami, muszą powoływać swoich członków na samokontrolujących się uczestników spotkań. Jednym ze sposobów mobilizacji jednostki do tego zadania jest rytuał³⁴.

Należy podkreślić, że wypowiedź ta została sformułowana po zastrzeżeniu, iż autor formułuje założenie o uniwersalności natury ludzkiej i abstrahuje w swoich wywodach od różnicy kulturowej. Tak rozumiany rytuał „opracowuje” wartości w świadomości jednostek, budując ich moralność. Erving

³⁴ E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, s. 45.

Goffman używa pojęcia porządek rytualny i nadaje mu funkcję przystosowawczą jednostki do społeczeństwa, traktuje go jak model pedagogiczny, czy też metaforę, jak twierdzi, „nudnej i trudnej gry”. Jednostka gra ze społeczeństwem o „ja społeczne”: „osoba, która chce utrzymać określony wizerunek własny i przywiązać się do niego, musi wprawdzie ciężko zapracować na pozytywną ocenę i uznanie ze strony innych”³⁵. Autor pisze: „uczy się ona spostrzegawczości, przywiązania emocjonalnego do własnego wizerunku, wyrażania swojego «ja» za pomocą twarzy, dumy, honoru i godności, troski o innych, taktu i pewnego opanowania” i dalej „sama zdolność postrzegania zasad moralnych może być i należy do samej jednostki, ale określony zbiór tych zasad, który czyni ją istotą ludzką, wynika z wymogów rytualnej organizacji zdarzeń społecznych”³⁶. Pojęcie rytuału doczekało się wielu definicji, zależnie od teoretycznego osadzenia w przestrzeni nauki czy podejmowanego problemu. Rytuał zdefiniował też Roy A. Rappaport w swoim monumentalnym, wydanym pośmiertnie dziele o roli religii w procesach powstawania i podtrzymywania kultury. Autor zwraca uwagę, że jego funkcjonalność zależy od specyfiki interpretacji. Rytuał to: „wykonanie mniej lub bardziej niezmiennych sekwencji formalnych czynów i wypowiedzi, zakodowanych bynajmniej nie przez wykonujących”³⁷. Roy A. Rappaport analizuje rytuał poprzez jego cechy. Są to:

- **KODOWANIE PRZEZ OSOBY NIEBĘDĄCE WYKONAWCAMI RYTUAŁU**

Rytuał zakorzeniony jest w przeszłości i istnieje w rzeczywistości społecznej (obecnej) poprzez przekaz (pamięć wykonań). Zmiany rytuałów czy też zmiany w rytuale oznaczane są jako czynności reformatorskie oczyszczające rytuał z błędnych jego wykonań, a tym samym oczyszczające go z profanicznych wyrazów. Przywracając mu właściwą formę (w ocenie reformatorów), tym samym przywraca się docelową treść (przekazu wartości). Współcześnie konstruowane rytuały, bez tego wiekowego zakorzenienia, swoistego uświęcenia ich czasem, zwyczajem czyli wcześniejszymi wykonaniami, mają daleko bardziej ograniczoną moc działania. Ich publiczne wykonanie obciążone jest ryzykiem społecznego niezrozumienia, a rytualny performance przetwarza się w farsę.

³⁵ Tamże, s. 43.

³⁶ Tamże, s. 45 i 46.

³⁷ R. A. Rappaport, *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2007, s. 52.

- **FORMALNOŚĆ (*DECORUM*) RYTUAŁU**

Oczywistym aspektem rytuału jest przestrzeganie formy. Zwykle forma określona jest drobiazgowo i musi być powtarzalna. Rytuały wykonuje się w określonych kontekstach i powtarza się je zgodnie z prawidłowością kalendarza czy w ustalonym przez zegar czasie, są też one wynikiem ontogenezy (rytuały przejścia) czy określoną okolicznością społeczną. Wiele rytuałów wymaga podniosłości, ale też do przewidzenia są rytuały zakładające spontaniczność (jako cechę formalną).

- **NIEZMIENNOŚĆ (MNIJSZA LUB WIĘKSZA)**

Rytuał nie jest do końca niezmienny. W procesie wykonywania rytuału pojawiają się sekwencje, których wykonanie jest niezbędne, niemniej ich realizacja zależy od osoby wykonującej rytuał.

- **WYKONANIE RYTUAŁU**

Nie ma rytuału bez jego wykonania. Sens wypowiedzi rytualnej istnieje w decyzji podjęcia działań przewidzianych rytuałem.

- **FORMALNOŚĆ (SKUTECZNOŚĆ) RYTUAŁU**

Skuteczność komunikacyjna rytuału zawiera się w jego formalizmie. Formalnym zachowaniom, formalnie ustalonym słowom i wyrażeniom, które należy odpowiednio wypowiedzieć towarzyszy przekonanie, że poprzez te formalne zachowania przekazywana jest swoista sfera sacrum, że dzieje się coś wewnątrz osób biorących udział w rytuale. Generalnie bowiem czynności rytualne są działaniami towarzyszącymi i jako takie nie wywołują w zewnętrznym świecie praktycznego skutku.

Przytoczona definicja opisuje jak transferowana jest informacja, natomiast nie jest to definicja treści ani funkcji, bowiem nie wiemy na jej podstawie czym jest rytuał ani po co jest rytuał. Definicja ta oddaje sens rytuału poprzez jego formę lub strukturę. Z punktu widzenia rytuału, jako formy przekazu wychowawczego istotne jest to, że elementy składające się na jej strukturę nie są wyłączną cechą rytuału. Są nimi także relacje elementów do siebie. Tak więc sens przekazu nie będzie zburzony, kiedy dokonamy zmian w ramach elementów rytuału, zmieni się natomiast, jeśli zburzymy relację elementów rytuału względem siebie. Rytuał w rozumieniu przekazu wychowawczego ma konsekwencje społeczne i materialne.

Wykonywanie mniej lub bardziej niezmiennych sekwencji formalnych czynności i wypowiedzi kodowanych bynajmniej nie przez wykonawców – jak pisze

autor – pociąga za sobą ustanowienie konwencji, zawarcie kontraktu społecznego, stworzenie zintegrowanych porządków konwencyjnych³⁸.

Tym samym rytuał działa na rzecz stabilizacji i usztywnienia struktury społecznej, ustanawia porządki symboliczne w kulturze (społeczności). Natomiast „wyposażenie kodowanego przekazu w treści moralne, ustanawia porządki znaczeniowe wykraczające poza teorie znaczenia”³⁹. Zatem następstwa komunikacyjne rytuału tkwią niejako w istocie formy tej wypowiedzi, którą określamy jako rytuał. W rytuale forma i treść są nierozłączne. Rytuał nie jest alternatywnym sposobem transferu (np. wartości) w stosunku na przykład do mitu czy symbolu, lecz treść (np. wartości), a zwłaszcza pewne znaczenia i skutki, które mogą być rozumiane jako swoiste „działanie” wartości można w pełni wyrazić i osiągnąć właśnie w rytuale. Jak pisze R. Rappaport:

Fakt, że rytuał jest sposobem komunikacji, nie oznacza, że jest on wymienny z innymi sposobami komunikacji. Jest on medium specyficznym, nadającym się szczególnie, a wręcz wyjątkowo, do przekazu niektórych komunikatów i pewnych rodzajów informacji⁴⁰.

Specyfika komunikacyjna rytuału polega na tym, że jest on tym bardziej skuteczny jako sygnał, że transferowana jest ważna informacja, im łatwiej go odróżnić od zwykłych działań technicznych. Rytuał więc przybiera bardzo formalne i bardzo odległe formy od „zwykłych” zachowań. Po drugie nieinstrumentalność jest cechą specyfiki komunikacyjnej rytuału. Działania rytualne są działaniami uzależnionymi często rytualnym czasem i miejscem, które dla danej informacji nie mają znaczenia innego poza symbolicznym. Techniczna treść może być przekazana z pominięciem jej rytualnych form. Rytuał jako forma komunikacyjna ma też skomplikowaną strukturę. Roy A. Rappaport wyróżnia w strukturze komunikacyjnej rytuału dwa porządki. Pierwszy nazywa autoreferencyjnym i są to komunikaty o treści statusowej grup i jednostek; drugi to porządek kanoniczny. Jest to komunikat, gdzie treścią jest uniwersalnie wyrażona wartość grupy. Niemniej należy zauważyć, że treści kanoniczne nie wyrażają stanów osób, które biorą udział w rytuale (bowiem to nie one kodowały znaczenia). Przekazują te komunikaty jako wartość uniwersalną, bogactwo czy też dziedzictwo, a poprzez rytuał co

³⁸ Tamże, s. 198.

³⁹ Tamże, s. 56.

⁴⁰ Tamże, s. 89.

najwyżej wyrażają swoją identyfikację do zadanej tożsamości. „komunikaty autoreferencyjne reprezentują bezpośrednie, partykularne i witalne aspekty zdarzeń, natomiast komunikaty kanoniczne reprezentują ogólne, trwałe, a nawet wieczne aspekty porządków uniwersalnych”⁴¹.

Rytuał w teorii V. Turnera osadzony jest w koncepcji dramatu społecznego, w którym pełni decydującą rolę. Jego zadaniem jest bezpieczne „przeprowadzenie” jednostek przez zmiany społeczne. Kiedy społeczeństwo niesione zmianą społeczną zmienia swoją strukturalną organizację, a co za tym idzie i co nas bardziej interesuje, dokonują się zmiany mentalności społecznej, wrażliwości oraz następuje na nowo dystrybucja praw i obowiązków społecznych czy definiowanie tożsamości społeczno-kulturowej, to zadaniem rytuału w takiej sytuacji jest opanowanie tego „chaosu spowodowanego brakiem statusu”. Victor Turner podkreśla następujące cechy rytuału: jednocześnie konkretny i metaforyczny charakter informacji zawartych w symbolice przedmiotów, gestów i słów; odniesienie symboli wywołujących działanie do podstawowych wartości wspólnoty oraz ich wielka siła afektywna; struktura dramatyczna rytuału, widoczna w kolejnych czynnościach: wzajemności ról, wyznaczaniu miejsc i w trwałości skutków krótkich sekwencji rytualnych⁴². W latach 60. XX wieku w ramach orientacji badawczej antropologii symbolicznej, jej czołowy przedstawiciel Edmund Leach analizował rytuał z perspektywy komunikacji społecznej i procesu symbolizacji. Stwierdził, że kulturowo określony zbiór zachowań może funkcjonować jako język. Według E. Leach’a rytuały są obszarem materialnej symbolizacji idei i należy je rozpatrywać jako gramatykę ludzkiego zachowania⁴³.

Inny badacz rytuału, etnolog Arnold van Gennep, w analizie rytuału skoncentrował się na badaniu jego mechanizmów, a nie jak inni na roli, jaką odgrywa w porządkowaniu relacji społecznych. Kiedy celebруем rytuał, nawet bez zaangażowania i zrozumienia to, jak twierdzi Arnold van Gennep, do odbiorców dociera sens i docelowe wartości, wyrażone w zachowaniach symbolicznych. Rytuał spełnia swoje zadanie wychowawcze, tylko wtedy kiedy wykonuje się go z zaangażowaniem i wiarą, oraz dokładnie wedle „przypisanego” tradycją scenariusza w pełnej scenerii. Tymczasem współcześnie często rytuały traktuje się jako puste przekazy, niepotrzebny balast. Otóż rytuały nie są irracjonalne. Analizy etnologiczne, a zwłaszcza prace nestora

⁴¹ Tamże, s. 92.

⁴² Zob. analizę teorii rytuału w: M. Filipiak, M. Rajewski, *Rytuał: Przeszłość i teraźniejszość*, Lublin 2006.

⁴³ Zob. E. Leach, A. J. Greimas, *Rytuał i narracja*, Warszawa 1989.

w tej dziedzinie van Gennepa pokazują, że „bez rytuału człowiek i jego społeczeństwo nie zdolaliby przetrwać zmian, którym podlegają”. Autor pisze:

każda zmiana w życiu jednostki zawiera współoddziaływanie sfery profanum i sfery sacrum, interakcje, które podlegają uporządkowaniu i kontroli, by społeczność na tym nie ucierpiała. Rytuały nie są „bezduszne” i nie są „pustym formalizmem”. Wynika to często z niezrozumienia istoty rytuału. Określanie rytuału przymiotnikiem – pusty – raczej informuje o naszym braku zakorzenienia i świadomości tradycji – pokazuje jak bardzo jesteśmy wyobcowani raczej niż jak rytuał nie ma znaczenia. Rytuał musi być „pusty” właśnie po to, aby wykonywał swoje zadanie, aby jednostka lub grupa mogła wpisać weń i wykorzystać go jako pojazd kontrolowanej zmiany. Warunek jest jeden jeśli nie jest się prokiem nie można zaczynać rytuału od jego krytyki⁴⁴.

Gdy jednak zajmujemy wobec kultury bierną postawę i tym samym przyjmujemy stanowisko formalizmu rytuału, często w imię nowoczesności i zmiany, dochodzi do innowacji rytuału. Do istniejącego już systemu kulturowych zachowań włączamy „przypadkowy” element. Jeśli za przykład weźmiemy rytuały związane z pamiętaniem przodków, to powinniśmy uświadomić sobie, że rytuały osadzone są zawsze w jakiejś tradycji. Jeśli do szeroko rozumianej tradycji słowiańskiej, włączymy celtycki element – w tym wypadku jest to kulturowy artefakt z rytuału Halloween. Z całego systemu kultury celtyckiej, wybieramy jeden lub kilka kulturowych artefaktów, co najczęściej przyjmuje formę przebierania się za straszne postaci: wiedźmy, kościotrupy itp. oraz udział w zabawie. Inny wariant tej zmiany to zachęcanie dzieci, aby przygotowały kostiumy i chodziły od domu do domu zbierając cukierki od sąsiadów, często cytując: „cukierek, albo psikus”. I tak element tego samego święta, ale z innego obszaru kulturowego interferuje w zastany już system kultury, dekonstruuje tym samym (prawdopodobnie) przekaz wartości docelowych. Odbiorca komunikatu kulturowego bowiem ma do dyspozycji dwa różne systemy znaczeń i nie jest przygotowany na ich odcodowanie. Wydaje się, że rola i znaczenie rytuału w przekazie kultury na jej poziomie etycznym jest nie do przecenienia. Tymczasem słowo rytuał stało się pejoratywnym określeniem na pusty konformizm w zachowaniu jednostek. Zaczął być utożsamiany z formalizmem. Robert Merton w swojej teorii dotyczącej opanowywania anomii społecznej opisuje strategię rytualizmu i mianem tym określa kogoś, kto wykonuje zewnętrzne gesty bez wewnątrz-

⁴⁴ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006, s. 15.

nego przekonania do wyrażonych idei i wartości⁴⁵. Tymczasem rytuał jest w ocenie Mary Douglas

podwyższonym uznaniem dla działania symbolicznego. Przejawia się to na dwa sposoby: wiarą w skuteczność zinstytucjonalizowanych znaków i wrażliwością na gęste symbole⁴⁶.

W efekcie treningu rytualnego kształtuje się „stan umysłu, który ceni zewnętrzne formy i jest gotowy przyznać im szczególną skuteczność”⁴⁷. Rytualizm polega na trosce, by potężne symbole mogły być prawidłowo używane, a prawidłowe słowa wypowiedziane w należytej kolejności. Pewien symboliczny schemat orientacyjny jest potrzebny ludziom, by mogli odnosić się do siebie nawzajem w czasie i przestrzeni. Konsekwencją społeczną komunikowania się poprzez rytuał, w takim razie będzie doświadczenie zamknięcia grup społecznych. Dla człowieka je przeżywającego granice wiążą się z mocą i niebezpieczeństwem. Im lepiej zdefiniowane i znaczące są granice społeczne, tym większej będą oczekiwać skłonności na korzyść rytuału. Najważniejszą determinantą rytualizmu jest doświadczenie zamkniętych grup społecznych. „Idee wyłaniają się z procesu organizowania, podobnie jak kategoryzowanie i wartości” – sformułowała w swojej pracy *SYMBOLE NATURALNE. ROZWAŻANIA O KOSMOLOGII* Mary Douglas. Stwierdzenie to prowadzi do refleksji o znaczeniu sposobu komunikowania się w procesie przekazu międzypokoleniowego (wychowaniu). Zaznajamianie wychowanka (niekompetentnego kulturowo) z ideałem wychowawczym i realizacja naczelných celów wychowania jest niewątpliwie zależna od sposobu komunikowania się wychowawczego, naznaczonego tradycją kulturową grupy. Ale należy zauważyć, że wyznaczanie zarówno ideału wychowania jak i naczelných celów wychowania, jest funkcją kulturowo akceptowanego sposobu komunikowania się z pokoleniem wstępującym. Innymi słowy, kształt czy też postać ideału – jego wyraz społeczny, oraz wartościowanie rozumiane tutaj jako symboliczne wyrażanie wartości – jest ograniczane samym sposobem przekazu.

Międzypokoleniowy transfer idei, jak przekonują nas badacze kultury odbywa się wyłącznie poprzez formy zapośredniczone⁴⁸, wtedy gdy używa-

⁴⁵ Zob. R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 195–222; A. Siemszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 34–44.

⁴⁶ M. M. Douglas, *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, Kraków 2004, s. 48.

⁴⁷ Tamże, s. 48.

⁴⁸ E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 2003; R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.

jąc funkcjonującego społecznie symbolu mamy nadzieję, że intencja wartości docelowych, które ten symbol transferuje, dociera do adresata⁴⁹. Symbole same w sobie, w najszerszym ich pojęciu, są zbudowane na społecznym doświadczeniu jednostek i poddane społecznemu oglądowi. Stają się zrozumiałe dla pokolenia czy też są specyficzne dla grupy. Generalnie są wytworem umysłu, zmyślonym albo stereotypowym wyrobem, który ma sens tylko w odniesieniu do jakiegoś wzorca – systemu, do którego się odwołuje i tylko w obrębie tego systemu ma sens.

Międzykulturowy, ogólnoludzki wzorzec symboli jest niemożliwością. Po pierwsze bowiem każdy system symboliczny rozwija się autonomicznie, zgodnie ze swymi własnymi regułami. Po drugie środowiska kulturowe nakładają swoją odmienność na owo zróżnicowanie. Dodatkowo dalej rozszerzają wachlarz odrębności struktury społeczne⁵⁰.

Relacje ludzi do rzeczy, a więc nadawanie znaczeń rzeczom i wyznaczanie relacji ludzi do rzeczy zawsze odbywa się w ramach jakiegoś wzorca grupy – jak twierdzi autorka:

pierwsze kategorie logiczne były kategoriami społecznymi; pierwsze klasy rzeczy były klasami ludzi, w które owe rzeczy zostały włączone. To dlatego, że ludzie byli podzieleni na grupy i myśleli o sobie w kategoriach grupy, w swych ideach grupowali inne rzeczy⁵¹.

Tak więc, kiedy rozważamy wychowanie jako międzypokoleniowy proces przekazu, należy to także rozumieć jako akt międzykulturowej komunikacji. W procesie przekazu sensy wypowiedzi zależne są z jednej strony od systemu symbolicznego, w którym są zakorzenione; z drugiej zaś od kontekstu społecznego, w którym są wywoływane. Mary M. Douglas mówi o wadze zgodności między doświadczeniem symbolicznym i społecznym dla efektywności komunikowania się, a tym samym dla przekazu wartości wychowawczych.

„Im większą wartość ludzie nadają ograniczeniom społecznym, tym większą wartość mają dla nich symbole kontroli cielesnej”⁵². Tę tezę autorki potraktujmy jako motto ilustrujące możliwe przesłanki nieefektywności w przekazie wychowawczym. W społeczeństwach demokratycznych zarówno ubiór jak swoboda operowania własnym ciałem jest w dużym

⁴⁹ Koncepcja wartości docelowych zawarta jest w teorii interakcjonizmu symbolicznego.

⁵⁰ M. M. Douglas, *Symbole naturalne...*, dz. cyt., s. 33.

⁵¹ Tamże, s. 34.

⁵² Tamże, s. 37.

stopniu funkcją indywidualnego wyboru, decyzji i w zasadzie nie podlega społecznej ocenie o ile nie jest to sytuacja formalna – z naciskiem grupowa (zbiorowa) identyfikacja. W społeczeństwach autokratycznych, zachowanie jednostek podlega ścisłym regułom społecznym i odejście od nich wywołuje ostracyzm społeczny. Dodatkowo wygląd zewnętrzny stanowi informację o statusie danej osoby.

Analizując znaczenie rytuału i jego konsekwencje w wychowaniu kulturowym dzieci i młodzieży, nie można pominąć rozważań nad antropologicznie definiowanym – *performance*. Swoją treścią i funkcją społeczną jest bliskie rytuałowi. Pojęcie to występuje zarówno w pracach E. Goffmana jak i V. Turnera i odnosi się do rytuału jako jego specyficznej odsłony. *Performance* jest widowiskowym, intencjonalnym przedstawieniem i odnosi się do szczególnych czynności symbolicznych lub estetycznych takich jak rytuał czy folklor. Przedstawienie *performance* musi mieć specjalną wartość dla ludzi, którzy je obserwują lub wykonują.

2.4. Język jako kod kultury

Współczesne społeczeństwa odchodzą od rytuału jako sposobu komunikowania się jednostek w obrębie kultury. Proces ten niewątpliwie związany jest z globalnymi zmianami kulturowymi na świecie, takimi jak procesy indywidualizowania się i autonomii jednostek wobec systemu kultury i odchodzenie od kolektywnego paradygmatu⁵³. Rytuał bowiem w sposób dosyć sztywny zamyka możliwość porozumiewania się grup w obrębie kultury – ustalonego i niekwestionowanego porządku wartości, uświęconego tradycją. Tymczasem zmiany kulturowe i współczesne życie społeczne kwestionuje zarówno porządek wartości ustalony tradycją grupy jak i ich społeczne reprezentacje. Wyobcowanie od panujących wartości społecznych przybiera formę potępienia, zarówno nieaktualnych (pozbawionych znaczenia rytuałów), ale także rytualizmu jako takiego. Obserwujemy pochwałę doświadczenia wewnętrznego i umniejszania wartości jego typowego powszechnego wyrazu. Preferencje intuicyjne i natychmiastowe egzemplifikacje wiedzy zaczynają być powszechnie akceptowane. Obserwujemy także na poziomie życia społecznego, odrzucenie instytucji pośredniczących, odrzucenie każdej

⁵³ Zob. J. Mikułowski-Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.

tendencji zezwalającej zwyczajowi na stworzenie podstaw nowego systemu symbolicznego. Wydaje się, że zaczynamy hołdować postawie antyrytualizmu. Tymczasem należy sobie uświadomić, że antyrytualizm jako program komunikacyjny jest efektywny tylko w pierwszej fazie zmian kulturowych (cywilizacyjnych: od kultury kolektywistycznej do indywidualistycznej), potem domaga się nowego porządku rytualnego (wytworzenia spójnego systemu wyrazu). Tym nowym, spójnym systemem wyrazu, w nowoczesnych społeczeństwach, wydaje się być wytworzony system symboliczny społeczeństwa z jego formami wyrazu: wizualną, rytmiczną – przedstawieniami w kulturze muzycznej i plastycznej, opartymi w dużej mierze nie na kolektywnych oczekiwaniach, ale na autorskiej wypowiedzi artysty, który bardziej lub mniej świadomie czerpie z tradycji grupy. Elementem spajającym ten spójny system wyrazu i zarazem jedną z form nowego rytualizmu jest język. Chodzi tutaj o jego wartość komunikacyjną, a więc bardziej o mowę i status społeczny mowy niż system kodujący znaczenia. Symbole są środkiem komunikacji. Są jedynym nośnikiem wyrażenia wartości; głównym narzędziem myśli, środkami porządkującymi doświadczenie. Dla zaistnienia każdego aktu komunikacji konieczne jest ustrukturyzowanie symboli. Aby zaistniała komunikacja na przykład, na temat religii, struktura symboli musi wyrażać jakieś odniesienie do porządku społecznego. Życie każdej osoby musi rozwijać się w spójny system symboliczny. Im mniej zorganizowane życie – tym mniej wyartykułowany jest system symboliczny. Jednostce niezorganizowanej, takiej, która nie poddaje się porządkowi kultury jednej grupy lub nie odnosi się do jakiegoś spójnego systemu kultury terytorium (np. regionu), trudno jest swoje doświadczenie zobaczyć w odniesieniu do głębokich porządków kultury, a tym samym trudno jej znaleźć orientacyjne punkty wyznaczające dobro i zło; piękno i brzydotę. Trudno jej skontaktować się z ideą. Basil Bernstein, analizując problematykę języka i mowy w przekazie wychowawczym, zaczyna od idei. Twierdzi, że istnieją dwie podstawowe kategorie mowy, rozróżniane zarówno językowo jak i socjologicznie. Pierwsza powstaje w małej skali, w bardzo lokalnej sytuacji społecznej, w której wszyscy mówiący mają dostęp do tych samych, fundamentalnych założeń. I w efekcie każda wypowiedź służy potwierdzeniu porządku społecznego, a wartości docelowe są ukryte w formie rytualnej komunikacji. Mowa jest tylko po to, aby podtrzymywać solidarność grupy. Druga kategoria mowy działa w sytuacjach społecznych, w których mówiący nie akceptują albo nie znają podstawowych założeń, jakie podzielają ci, do których się zwracają. Głównym zadaniem mowy jest jednoznaczne wypowiedzenie niepowtarzal-

nych, indywidualnych obserwacji i połączenie różnych założeń wyjściowych. Znaczenia aktów mowy są w tym układzie definiowane i uzgadniane, a tym samym wartości docelowe są „odkryte” – wypowiedziane, a nie schowane za formą⁵⁴.

Mamy więc różne systemy czy kody mowy. Pierwszy z nich B. Bernstein nazywa kodem ograniczonym, drugi kodem rozwiniętym. Używanie tych kodów w procesie komunikowania się, tworzy dla mówiących różne porządki odniesienia i związku. Poprzez to, czego dziecko słucha i w jaki sposób uczestniczy w procesie porozumiewania się, jak doświadcza aktów mowy buduje swój społeczny obraz (tożsamość społeczną) wchodzi w obszar przypisanego mu statusu.

„W miarę jak dziecko dorasta, jego doświadczenie wpływa w sieć kategorii ról, uczy się dobra i zła w kategoriach danej struktury; on sam jest postrzegany tylko w relacji do tej struktury”⁵⁵ – twierdzi M. Douglas. Tak więc mowa determinuje sposób postrzegania świata, relacja do mowy własnej będzie określać pozycję społeczną jednostki, będzie wyznaczać jej status. „Poprzez kształtowanie aktów mowy struktura społeczna staje się dla rozwijającego się dziecka jego rzeczywistością psychologiczną”⁵⁶ – jak dalej twierdzi autorka. Każdy z wyróżnionych przez B. Bernsteina kodów mowy opracowuje zachowania nazywane **wezwaniami statusowymi**. Są one bezosobowe, niemniej ich skuteczność jest odmiennie lokowana w zależności od kodu mowy. W kodzie ograniczonym **wezwania statusowe** są o tyle skuteczniejsze o ile wzywający posiada wyższy status, a więc skuteczność opiera się na statusie osoby nadzorującej. Skutkiem tak skonstruowanego **wezwania statusowego** jest transmisja kultury tak, aby przekaz nie zmieniał swojej formy, aby trwał w ustalonej już postaci, traktowanej jako wyraziciel wartości docelowych kultury i potwierdzenie tożsamości grupy. „Jeżeli dziecko się buntuje to szybko stawia wyzwanie kulturze, której jest częścią i to właśnie zmusza osobę regulatora do podjęcia działań karalnych”⁵⁷. Później autor rozwija swoją koncepcję pedagogiczną w tym zakresie:

Zakładamy, że między władzą a wiedzą, między wiedzą a formami świadomości zawsze występuje instrument pedagogiczny. Zdefiniujemy go jako dystrybutywne, rekontekstualizacyjne i związane z ocenianiem reguły wiodące do

⁵⁴ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

⁵⁵ M. Douglas, *Symbole naturalne...*, dz. cyt., s. 65.

⁵⁶ Tamże, s. 66.

⁵⁷ B. Bernstein, *Social Class and Psycho-therapy*, „British Journal of Sociology” 1964, nr 15, s. 59–60.

TABELA 2. Analiza cech kodu rozwiniętego i ograniczonego w teorii Basila Bernsteina. Analiza własna na podstawie prac B. Bernsteina

Kod rozwinięty:	Kod ograniczony:
– mówiący wybiera indywidualnie z szerokiego wachlarza elastycznie zorganizowanych możliwości syntaktycznych – wymaga złożonego planowania – przystosowany do tego, aby wyłożyć własne intencje, by wyjaśnić podstawowe zasady, BY ODKRYĆ STRUKTURĘ SPOŁECZNĄ I TKWIĄCE W NIEJ WARTOŚCI DOCELOWE – elastyczność tej struktury może prowadzić do oderwania się w ogóle od kontekstu społecznego i wokół mowy wprowadzić własny kontekst (np. wykład uniwersytecki)	– węższy wachlarz możliwości syntaktycznych, rygorystycznie zorganizowane – głęboko wpłątany w sieć struktury społecznej – wypowiedzi mają dwojaki cel: przekazują informacje i są wyrazem struktury społecznej (ubarwiają i wzmacniają ją)

odrębności form świadomości. Za pośrednictwem wyspecjalizowanych agend pedagogicznych podstawowe reguły dystrybucyjne wytyczają i określają dla różnych grup zakresy tego, co wyobrażalne i niewyobrażalne, a także wiążący się z tym zakres praktyk⁵⁸.

W sytuacji **wzwania statusowego** w kodzie rozwiniętym, komunikaty są zorientowane na myśli i uczucia osoby wzywanej, a nie na relacje między wzywającym i wzywającym. Skuteczność wzwania statusowego w tym kontekście lokowana jest więc w obszarze świadomości treści kultury raczej niż różnic statusowych między wychowawcą i wychowankiem. Jest to komunikacja zorientowana na osobowość wychowanka, dostosowana do jego indywidualnego rytmu dnia i roku, wyznaczonego założonymi przez niego zainteresowaniami. W takim układzie z **wzwania statusowego** usunięta jest koncepcja autorytetu, a transfer kultury zmodyfikowany indywidualnymi wyborami członków pokolenia wstępującego. W takim układzie socjalizacyjnym kod mowy (rozwinięty) kładzie nacisk na świadomość i odpowiedzialność za status społeczny. Odpowiedzialność społeczna jednak nie może zastąpić form

⁵⁸ Tenże, *Odtwarzanie kultury*, dz. cyt., s. 168.

symbolicznych, ona raczej na nich polega. Wyznaczanie linii symbolicznych i granic jest drogą wnoszenia porządku do doświadczenia, a tym samym kontaktowanie się z najgłębszymi warstwami kultury – wartościowaniem. Tymczasem świadomość wspólnoty, solidarność grupowa oraz lojalność w rodzinach zorientowanych na osobowość – w teorii B. Bernsteina – używających kodu rozwiniętego języka – nigdy nie była częścią doświadczenia socjalizacyjnego dzieci. Nie wiedzą one, że istnieją tradycje grup, bo ich kontestacja nie jest doświadczeniem socjalizacyjnym. Tymczasem niewerbalne symbole tworzą struktury znaczeń, w których jednostki mogą odnaleźć łączący je związek oraz zrealizować własne cele i zamiary. Jak wnioskuje M. Douglas, to celebrowanie wyłącznie kodu rozwiniętego w procesie komunikowania się z pokoleniem wstępującym sprawiło, że rzeczywistością społeczną jest antyrytualizm i jego konsekwencja w postaci niezrozumienia znaczenia wspólnoty dla społecznego funkcjonowania jednostki, oraz nieumiejętność budowania i utrzymywania wspólnot.

2.4.1. *Edukacja dwujęzyczna w warunkach północno-wschodniej Polski*

Celem edukacji językowej jest nie tylko zaznajomienie uczniów z regułami języka jako systemu komunikowania się, ale poprzez rozwój kompetencji w zakresie korzystania z określonych w języku wyrażen, zdań i zasobu słownictwa konstruuje się wspólnota. Komunikowanie się w danym języku oznacza, że wraz z innymi uczestnikami podzielamy nie tylko wiedzę o języku, ale także to, co ten język opisuje, sposób, w jaki to czyni jest dla nas oczywisty. Język stwarza rzeczywistość społeczną. Sam w sobie jest pewną siłą autonomiczną. W sytuacji społeczności pogranicza, rzeczywistość społeczna danego regionu rozpisana bywa na więcej niż jeden język, a tym samym jednostki zgłaszają afiliacje do więcej niż jednego systemu opisu świata, roli człowieka w świecie. W takiej sytuacji wywołana zostaje problematyka edukacji dwujęzycznej. Problematyka dwujęzyczności i edukacji dwujęzycznej w literaturze zachodniej jest opisana szeroko. Podejmowanie tej problematyki jest niewątpliwie funkcją rzeczywistości społecznej tego kręgu cywilizacyjnego. Ogromna mobilność społeczeństw, tradycja państw emigranckich, wreszcie Unia Europejska i związany z jej strukturami model funkcjonowania społecznego, wywołał niejako temat jako istotny. Natomiast w naszych warunkach kulturowych zaczyna być zauważany jako wartość od niedawna. Kontekst społeczny dwujęzyczności w warunkach regionu północno-wschodniej Polski też jest odmienny od zachodniego. Rozważania nad dwujęzycznością w literaturze zachodniej czynione są z perspektywy

potrzeb dzieci emigrantów, a zadania edukacyjne sprowadzają się do opracowania strategii, w jaki sposób na bazie języka etnicznego emigranta rozwijać szybko jego kompetencje językowe w zakresie drugiego języka – języka społeczeństwa przyjmującego. W kontekście regionu Podlasia problematyka dwujęzyczności sprowadza się do strategii zachowania tradycyjnych języków, które są dziedzictwem kulturowym i stanowią wartość kultury dla jej potomków, a w procesach asymilacji do języka większości giną jako systemy komunikacyjne. Traktowane jako reliktowe artefakty kulturowe mają niski status społeczny i tym samym stają się stygmatyzujące dla jego użytkowników. Zatem strategie zachowania i ochrony dziedzictwa, stają się pierwszoplanowe, nie zaś strategie efektywnego komunikowania się. Generalnie należy odróżnić termin „dwujęzyczności” w edukacji, od dwujęzyczności, czyli „faktu posługiwania się przez daną osobę dwoma językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków”⁵⁹. Edukacja dwujęzyczna jest to dopuszczalność drugiego języka (oprócz języka powszechnego, obowiązującego) – jako języka komunikacji i instrukcji na lekcjach. Istotne jest używanie drugiego języka jako kodu komunikującego rzeczywistość, wyjaśniającego problemy i trudności, opisującego abstrakcyjne pojęcia oraz budującego wspólnotę. Poprzez nadanie językowi mniejszości statusu języka instrukcji na lekcjach, czy zajęciach w szkole realizowany jest też cel równoprawności tradycji wielu grup pogranicza. Wpływa to na rzecz budowania wspólnoty wokół więcej niż jednego języka. Natomiast dwujęzyczność jako cecha osoby konstituuje sytuację posługiwania się w procesie komunikacji dwoma językami; jakkolwiek istnieją w nauce różne opinie, co do tego, jaki poziom znajomości języka (języków) uprawnia do posługiwania się terminem: „dwujęzyczny”. Można znaleźć opinie, że osoba dwujęzyczna winna używać obu języków jako ojczystych, inne sugerują, że rozpoznane kompetencje na jakimkolwiek poziomie konstituują dwujęzyczność⁶⁰. Wyróżnia się także dwa typy dwujęzyczności: dodana i wyparta forma dwujęzyczności⁶¹. Wyparta forma dwujęzyczności zdarza się wtedy, gdy drugi język zastępuje pierwszy. Dodana forma charakteryzuje się tym, że oba języki są tak samo

⁵⁹ I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992, s. 180.

⁶⁰ Zob. P. M. Lightbown, N. Spada, *How languages are learned*, Oxford 1993; E. Bialystok, K. Hakuta, *In other words*, Oxford 1993; M. Agar, *Language Shock*, New York 1994.

⁶¹ K. Hakuta, *Mirror of language. The debate on bilingualism*, 1986, [za:] *Multicultural education in a pluralistic society*, D. M. Gollnick (red.), New York 1994, s. 227.

waloryzowane przez jednostkę. Dowiedziono też, że ta druga forma dwujęzyczności wspomaga rozwój akademicki uczniów⁶².

Kolejny problem powiązany z problematyką dwujęzyczności na historycznym pograniczu stanowi zagadnienie gwar i dialektów. W jaki sposób traktować dialekt w odniesieniu do standardu języka. Jest to wariant standardu czy samodzielny kod językowy opisujący świat? Teoretycznie dialekty są „kompatybilne” ze standardem, niemniej jednak w perspektywie pojęcia dwujęzyczności, odmienności dialektu i języka standardowego urastają do rangi zasadniczych, zwłaszcza, gdy odnosimy to do konkretnej sytuacji na pograniczu kontaktów i procesów kształtowania tożsamości grupy mniejszościowej. Zwykle mamy do czynienia z wypartą formą dwujęzyczności, gdzie posługiwanie się dwoma językami w istocie oznacza: język literacki (standardowy) większości i dialekt języka mniejszości.

Dobrym przykładem takiego właśnie uwikłania tożsamości i języka, a w efekcie konstytucji problematyki dwujęzyczności, jest Podlasie i tradycyjny sposób kategoryzowania grup i osób w zależności od języka. Opisując język prawosławnych mieszkańców pogranicza należy odnieść się do historii. Burzliwe losy osadnictwa na tych terenach miały wpływ na język, którym obecnie posługują się jego mieszkańcy. Zasadlanie terenów dzisiejszego Podlasia następowało z kilku kierunków, niosąc ze sobą różne języki:

Z zachodu napływali osadnicy mazowieccy, z południa i południowego wschodu Rusini spod Brześcia i z Wołynia (czyli Małorusini – przodkowie dzisiejszych Ukraińców), a ze wschodu i północnego wschodu Rusini spod Swiśloczy i Grodna (czyli Białorusini – ludność wywodząca się z plemion Drehowiczian i Krywiczian). Na północy i północnym wschodzie w pewnym okresie znaczną aktywność wykazywał także element osadniczy bałtycki⁶³.

Ta różnorodność mieszkańców sprzyjała wymieszaniu języków. Terytorium, na którym miały miejsce te procesy to Wielkie Księstwo Litewskie, o którym pisze Elżbieta Smułkowa:

[...] tkwią korzenie brzemienne w skutkach socjalnego zróżnicowania języków – niedowartościowanie białoruskiego i litewskiego jako języka ludowego(prostego) i wzrost prestiżu języka polskiego jako urzędowego, kościelnego i „pańskiego”. Kwitując bardzo ogólnikowo sytuację komunikacyjną

⁶² Zob. E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość*, Białystok 1998.

⁶³ M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta, czyli o białorusko-ukraińskiej granicy językowej na Białostoc-
czyźnie*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3, s. 12.

Wielkiego Księstwa Litewskiego [...], trzeba podkreślić, że ukształtowało ono, z całkowitym zastąpieniem jednego języka przez drugi w funkcji języka państwowego, dwu- i trójjęzyczność, z których zmodyfikowanymi postaciami mamy do czynienia do dziś⁶⁴.

Podkreślić należy fakt pogranicznego charakteru Podlasia. To on spowodował, że ziemie te cechowały się zmienną przynależnością polityczną, administracyjną i kościelną.

W wyniku tych specyficznych dziejów osadnictwa dokonał się z czasem podział Białostocczyzny na trzy zasadnicze części: zachodnią, południowo-wschodnią i północno-wschodnią. Część zachodnią Białostocczyzny zamieszkuje ludność polska pochodzenia mazowieckiego o wyznaniu katolickim. Obie pozostałe części zamieszkivane są przez ludność pochodzenia ruskiego, z tym że na południu mieszkają potomkowie osadników przybyłych tu z terenu Wołynia i Polesia, na północy zaś z terenu Białorusi i częściowo Litwy. Zdecydowana większość ludności pochodzenia ruskiego przynależy obecnie do kościoła prawosławnego, jedynie na obrzeżach zasiedlonego przez nią w przeszłości terenu częściowo spolonizowała się i przyjęła z czasem obrządek katolicki⁶⁵.

W kontekście powyższych rozważań podkreślić należy, że mamy do czynienia z wielowiekowymi procesami tożsamościowymi grup, a język jako termin w kontekście współczesnych opisów naukowych określany jest terminem gwar i dialektów. Dialekt i gwara przez niektórych badaczy używany jest zamiennie. Traktowany jest jako: „dział językoznawstwa badający zróżnicowanie terytorialne języków narodowych, cech i zasięgi ich dialektów i gwar”⁶⁶. Generalnie, posługując się terminem gwar i dialektów interesuje nas opis historyczno-geograficznych procesów kształtowania się języka danego terytorium. Dialekt bywa definiowany jako: „odmiana języka ogólnonarodowego wyróżniająca się pewnymi cechami fonetycznymi lub fonologicznymi i leksykalnymi [...], używana na określonym terytorium i przez określoną warstwę społeczną (np. chłopską)”. Gwarę od dialektu odróżnia jedynie zasięg występowania tak zwana „geografia językowa”. „Przez gwarę rozumie się zwykle odmianę językową terytorialnie mniejszą niż dialekt czy narzecze, a zatem w stosunku do dialektu podrzędną. Język narodowy dzieli się terytorialnie na dialekt czy narzecze, a te dopiero na gwary”⁶⁷. Karol

⁶⁴ Cyt. za: J. Straczuk, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności. Pogranicze Polsko-Litewsko-Białoruskie*, Warszawa 1999, s. 21.

⁶⁵ M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta...*, dz. cyt., s. 13.

⁶⁶ Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1963, s. 127.

⁶⁷ Tamże, s. 127.

Dejna pisze: „gwara – mowa chłopów danej okolicy kraju, różniąca się od innych gwar szeregiem cech gwarowych”⁶⁸. Zaznacza tu, że gwara dotyczy ludności ze społeczności wiejskiej, ogranicza się do określonego terenu. Natomiast dialekt definiuje

jako typ języka odznaczający się zespołem cech dialektalnych, jakie koncentrują się na pewnej części terytorium językowego oraz współdecydują o wyodrębnieniu się etniczne grupy ludnościowej od jej pobratymców. Dialekt przeto jest zmienioną w zakresie danego zespołu cech dialektalnych częścią języka etnicznego⁶⁹.

Historia kulturowa regionu pokazuje, że geografia gwar i dialektów na Podlasiu zależy od wyznania mieszkańców. Jest zatem funkcją procesów osadniczych, na które nałożyły się późniejsze procesy zmian kulturowych, sterowanych społecznie. Miały one postać bądź to szeroko rozumianych procesów asymilacyjnych, lub też planowanych akcji politycznych związanych ze zmianą oblicza kulturowego regionu⁷⁰. W efekcie istnieje społecznie skonstruowana stereotypowa matryca używania tradycyjnych języków pogranicza. Ludność prawosławna będzie posługiwać się gwarami ukraińskimi bądź białoruskimi (w zależności od miejsca zamieszkania, będzie to też gwara mieszana), natomiast ludność katolicka będzie posługiwać się już gwarą polską. Układ ten jest czytelny tylko na poziomie stereotypu. Zróżnicowanie tej matrycy na terenie Podlasia ma swój obraz w strukturze gwar, które łączą w sobie w różnym nasileniu cechy właściwe każdemu z graniczących ze sobą języków. Teren ten jest niejednorodny pod względem językowym. „Na znacznej jego części występują gwary wschodniosłowiańskie: na północy białoruskie a na południu ukraińskie. W pasie zachodnim niemal wyłącznie są gwary polskie, dalej na wschód ludność jest przeważnie dwujęzyczna”⁷¹ (np. polska i białoruska). Teren ten (wyłączając obszar gwar polskich) językoznawcy dzielą na obszary, w których występuje gwara ukraińska lub gwara białoruska oraz trzeci, który obejmuje gwarę mieszaną. W wyniku stosowania przez

⁶⁸ K. Dejna, *Dialekty polskie*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993, s. 12.

⁶⁹ Tamże, s. 14

⁷⁰ Przykładem takiego procesu było wyznaczenie tzw. Linii Curzona, która nie uwzględniała granic etnograficznych, a była skonstruowana w oparciu na kryteriach politycznych. Innym przykładem mogą być decyzje polityczne podjęte po drugiej wojnie, które w arbitralny sposób nie uwzględniając kryterium językowego, administracyjnie w oparciu na kryteriach wyznaniowych zaliczyły całą ludność wyznania prawosławnego do narodowości białoruskiej.

⁷¹ *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, S. Glinka, A. Obrębska-Jabłońska, J. Siatkowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1980, t. 1, s. 7.

naukowców niejednakowych kryteriów klasyfikacji gwar, mamy do czynienia z

diametralnie różnym sytuowaniem w terenie granicy między gwarami białoruskimi i ukraińskimi. Skrajnym stanowiskiem jest zaliczenie wszystkich gwar wschodniosłowiańskich Białostocczyzny do białoruskich. Zdecydowanie częściej jednak pisze się o gwarach białoruskich i przejściowych ku ukraińskim, nie precyzując przy tym, gdzie konkretnie zaczynają się owe gwary przejściowe⁷².

Różni badacze, odmiennie wskazują granicę między zasięgiem gwary ukraińskiej i białoruskiej. Jedni dialektolodzy pas gwary mieszanej określają szerzej, inni zdecydowanie węższy. Istnieje wiele publikacji na ten temat, należy przede wszystkim wymienić **ATLAS GWAR WSCHODNIOŚLAWIAŃSKICH BIAŁOSTOCCZYNY**.

Granica przedstawiona w atlasie pokrywa się w przybliżeniu z tą granicą, którą próbowali w przeszłości wyznaczyć tacy wybitni dialektolodzy, jak K. Michalczuk, J. Karski, W. Kuraszkiewicz i inni. Na wschodzie granica ta jest ostra i przebiega w linii prostej od przecięcia się rzeki Leśnej z granicą państwową do rzeki Narwi między miejscowościami Bińdziuga i Rybaki. Na wschód od tej linii leżą takie wsie, jak Teremiski, Skupowo, Bernadzki Most, Ochrymy, Kapitańszczyna i Bińdziuga [...] występuje tu między innymi akanie, dziekanie [...]. Na zachód od wspomnianej linii leżą natomiast takie wsie, jak Topiło, Orzeszkowo, Lipiny, Dubiny, Nowosady, Borysówka, Grodzisko, Krzywiec, Waśki i Rybaki. Wymienione miejscowości leżą już na obszarze gwar okających. [...] Obie wymienione gwary dzieli tu najczęściej kilkukilometrowy, a niekiedy nawet kilkunastokilometrowy pas puszczy, co oczywiście nie sprzyjało ukształtowaniu się na tym odcinku gwar o charakterze typowo przejściowym⁷³.

Według atlasu mniej wyraźna granica gwar ukraińsko-białoruskich jest na północy.

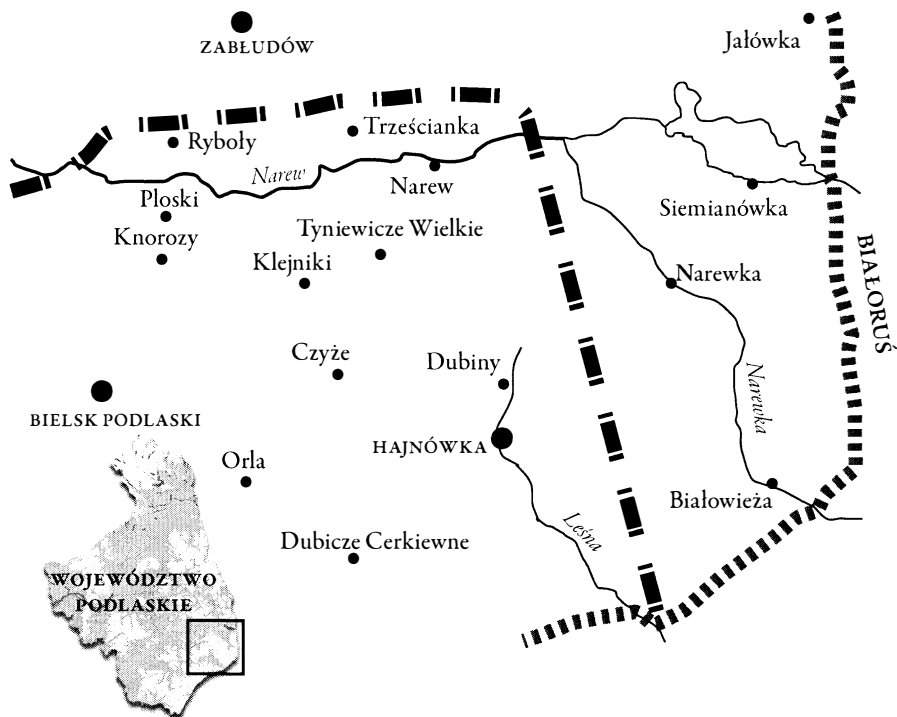
Niewątpliwie gwara białoruska niekiedy już w zaniku, występuje w takich miejscowościach, jak Hoźna, Ostrówki, Koźliki, Bogdanki, Czerewki i Zawyki, ale już w Narwi, Trześciance, Rybołach i Wojszkach mamy gwarę ukraińską. Gwary niektórych wsi nadnarwiańskich można byłoby najprawdopodobniej zakwalifikować do przejściowych ukraińsko-białoruskich⁷⁴.

⁷² M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta...*, dz. cyt., s. 15.

⁷³ Granicę tę wyznaczają cechy gwarowe języków wsi – gwary typu ukraińskiego („dekały”) i białoruskiego („dziekały”). Por. M. Łesiów, *Podlasie na mapie ukraińskiej mowy*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3, s. 12.

⁷⁴ M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta...*, dz. cyt., s. 15.

MAPA 1. Schematyczny podział białorusko-ukraińskiej granicy językowej na terenie województwa podlaskiego



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Lesiów, *Podlasie na mapie...*, dz. cyt.

Ludność prawosławna zamieszkująca tereny Podlasia, „swoja”, „tutejsza”, w większości jest świadoma różnic językowych. Jak pisze o tym Michał Sajewicz:

Świadomość tak znacznego zróżnicowania językowego mają też sami mieszkańcy tego regionu, w tym także ludność wiejska. Dzielią oni teren Białostocczyzny na dwie części: zachodnią, którą zamieszkują Polacy należący do Kościoła katolickiego i posługujący się, na co dzień językiem polskim, oraz wschodnią, gdzie mieszkają „tutejsi”, ruscy, należący do Kościoła prawosławnego i posługujący się, na co dzień językiem „prostym”, ruskim, mówią „po swojemu”⁷⁵.

⁷⁵ Tamże, s. 12.

Rozróżnienie więc nie dokonuje się na część ukraińską i część białoruską (jak starają się podzielić ten obszar dialektolodzy), za kryterium służą cechy „uspołeczniające gwary”. Są to charakterystyczne cechy poszczególnych gwar, którym przypisuje się grupową tożsamość. Klasyfikacja gwar jest złożona i budzi wiele kontrowersji wśród badaczy. Ludność na przestrzeni wielu lat miała kontakt z różnymi odmianami języka.

Nie ulega wątpliwości, iż każdy kontakt między gwarami należącymi do różnych języków etnicznych musiał prowadzić do większego lub mniejszego, w zależności od charakteru tego kontaktu, wymieszania elementów właściwych każdemu z tych języków. [...] Sprawia to, że ta sama gwara bywa niejednokrotnie zaliczana do jednego lub drugiego z sąsiadujących ze sobą języków. Z takim właśnie przeciwnym określeniem przynależności językowej mamy do czynienia m.in. na pograniczu białorusko-ukraińskim⁷⁶.

Język jest podstawowym, lecz nie wyłącznym wyznacznikiem charakteru tożsamości kulturowej. Ustalenie zasięgu językowego gwar nie oznacza, że określimy również tożsamość.

O ile język jest niejako automatycznie przekazywany dzieciom przez rodziców, to tożsamość narodowa jest niejednokrotnie wynikiem długotrwałych poszukiwań i kształtuje się w sercach i umysłach poszczególnych jednostek, przy czym charakter tej tożsamości nie zawsze jest stały, może on ulegać, zwłaszcza na terenach pogranicznych, zmianom w zależności od stopnia uświadomienia danej osoby, jej wiedzy i doświadczenia życiowego⁷⁷.

Podsumowując, geografia języka na Podlasiu zależy głównie od tego jak w przeszłości kształtowało się osadnictwo. Intensywność migracji ludności wpłynęła na duże przemieszanie się gwar, co skutkuje trudnościami w ich klasyfikacji. Dialektolodzy dzielą Białostoczną na części, w których obowiązuje gwary: „na północy białoruskie, na południu ukraińskie, a pomiędzy nimi przejściowe białorusko-ukraińskie”⁷⁸. Ludność zamieszkująca te tereny w dużym stopniu nie wyróżnia takiego podziału. Wszyscy są „swoi” „tutejsi”, a rozróżnienia wynikają jedynie z drobnych gramatycznych różnic w sposobie mówienia. Odnosi się ono do historycznych kategorii podziału

⁷⁶ M. Kondratiuk, *Wokalizm białorusko-ukraińskich gwar powiatu hajnowskiego*, „Slavia Orientalis” XIII, nr 3, Warszawa 1964, s. 339.

⁷⁷ M. Sajewicz, „*Nasza*” i „*wasza*” mowa, „Nad Buhom i Narwoju”, s. 19, http://nadbuhom.free.ngo.pl/art_2442.html [01.05.2011].

⁷⁸ *Atlas gwar wschodniostowiańskich Białostoczczyzny*, dz. cyt., s. 7.

politycznego regionu Korona/Wielkie Księstwo Litewskie, które pokrywało się z zasięgiem osadnictwa wschodniosłowiańskiego etnosu. Za kryterium odróżniania mogą służyć cechy charakterystyczne poszczególnych gwar. Tak więc mieszkańcy sąsiedniej wsi „dziekającej”, (co opisuje jedną z cech charakterystycznych brzmienia języka białoruskiego) mogą być określani „dziekałami” lub „cieprukami” (od *ciapier* – *teraz* w białoruskim), ci zaś swoich sąsiadów nieznających „dziekania” określają „dekałami”. Nawet inna wymowa zaimka może być podstawą do określenia mieszkańców danych okolic jako „szczokmenów” lub „sztokmenów” (porównaj zaimki *szczu* i *sztu*)⁷⁹. Tradycyjne wyróżnienia grup wspólnotowych dają się dzisiaj odczytać w archetypicznych nazwach: „Lićwiny” (co oznaczało obywateli Wielkiego Księstwa Litewskiego, wyznania prawosławnego, a więc ci którzy w komunikacji używali gwar języka białoruskiego), oraz „Koroloucy” (co oznaczało obywateli Korony wyznania prawosławnego, używających w procesie komunikacji gwar języka ukraińskiego).

Jakkolwiek Robert Owens⁸⁰ twierdzi, że żaden dialekt nie powinien być traktowany jako lepszy lub gorszy, żaden nie powinien być charakteryzowany jako podrzędny w stosunku do innego, niemniej jednak dialekty są obciążone stygmatem języka podrzędnej grupy społecznej, podejrzane o dewiacyjny charakter w stosunku do standardu. Innym problemem jest klasyfikacja gwar peryferyjnych oraz ustalenie ich powiązania z określonym językiem. Jest to sprawa złożona nawet dla językoznawców, gdyż z racji ich usytuowania: bliskości pochodzenia (są to gwary wschodniosłowiańskie) i przejmowały od siebie zarówno elementy leksykalne jak i systemowe. Sprawia to, że ta sama gwara zaliczana jest zarówno do jednego jak i drugiego języka. Z taką sytuacją spotykamy się na pograniczu białorusko-ukraińskim⁸¹. Sytuacja niejednoznaczności i niedookreśloności dialektów na pograniczu białorusko-ukraińskim, z punktu widzenia rozwoju Słowiańszczyzny i języków słowiańskich nie jest zagadnieniem wyjątkowym czy specyficznym. Takie przypadki są raczej stanem naturalnym dla języków słowiańskich. Jak podaje Hanna Dalewska-Greń⁸², funkcjonują w obrębie Słowiańszczyzny literackie mikrojęzyki. Tym terminem określa się – języki mające postać pisaną, wykorzystywane w tych samych funkcjach, co narodowe języki lite-

⁷⁹ M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta...*, dz. cyt., s. 15.

⁸⁰ R. E. Owens Jr, *Language development*, New York 1992.

⁸¹ Zob. E. Smułkowa, *Białoruś i pogranicza: studia o języku i społeczeństwie*, Warszawa 2002; *Język a tożsamość na pograniczu kultur*, E. Smułkowa, B. Engelking (red.), Białystok 2000.

⁸² H. Dalewska-Greń, *Języki słowiańskie*, Warszawa 1997, s. 560–586.

rackie, jednakże w bardziej niż one ograniczonym zakresie i zawsze funkcjonujące równolegle z jakimś językiem narodowym, genetycznie pokrewnym lub niepokrewnym. Mikrojęzyki cechuje zwykle mniejszy stopień kodyfikacji normy niż literackie języki narodowe. Funkcjonują one tylko na niewielkim terytorium, w obrębie społeczności lokalnych. Powstają po to, by zachować i ujednolicić szereg gwar lokalnych. Włączenie dialektu, który występuje powszechnie na danym terenie w postaci dwujęzyczności wypartej, w nurt edukacji dwujęzycznej, stanowi niebywały problem. Dialekty mają to do siebie, że ich obszar używania dotyczy określonego terenu, oraz (co dla szkoły czy ogólniej: zorganizowanego kształcenia) ma zasadnicze znaczenie, nie funkcjonują w postaci zwanego zapisu. Są to z reguły przekazywane z pokolenia na pokolenie reprezentacje świata w formie ustnej. Szkoła natomiast pracuje w bardziej zuniformizowanej formie i nie jest w stanie podjąć się wprowadzenia w obszar kształcenia dwujęzycznego wszystkich okolicznych dialektów. Na omawianym obszarze mamy także do czynienia z dodatkową komplikacją polegającą na tym, że występujące formy dialektyczne języka są wartością dla pokolenia zstępującego, nie mogą być przekazane, gdyż nie są skodyfikowane, a struktury społeczności tradycyjnej rozpadają się i nie ma systemu społecznego, który wspomagałby przekazanie dialektu do następnego pokolenia. Pokolenie młodsze – dziedzice spuścizny mniejszościowej, w procesie konstruowania tożsamości, identyfikują się z białoruskością lub ukraińskością, uświadamiając sobie, że są częścią narodu białoruskiego lub ukraińskiego, które w Polsce znalazły się w rezultacie zmiany granic państwowych, a nie procesów migracyjnych. Optują oni zwykle za wprowadzeniem do edukacji literackich języków czy to białoruskiego, czy to ukraińskiego. Są przekonani o potrzebie własnych aktywnych działań na rzecz rozwoju i popularyzacji określonej kultury narodowej. Propagują zatem wprowadzenie do edukacji dwujęzycznej standardu języka, a nie jego formy dialektalnej. Jednak z punktu widzenia teorii komunikacji, mamy wówczas do czynienia z nauczaniem *de facto* jeszcze jednego języka, a nie z operacjami na schematach poznawczych języka macierzyńskiego. O ile edukacja dwujęzyczna, w przypadku grupy większościowej, rozpatrywana jest jako efektywniejszy sposób nabywania kompetencji w drugim języku (obcym), o tyle wzajemne wpływy dwujęzyczności i edukacji dwujęzycznej dla dzieci mniejszości mają dodatkowy aspekt. Jest to problematyka rozwoju akademickiego osoby, kreowania jej tożsamości kulturowej i osobowej. Edukacja dwujęzyczna, w tym przypadku, ma także zasadnicze znaczenie w procesie wyrównywania szans edukacyjnych, kształtowania wartości osoby własnej, kształtowania postaw

wobec siebie, swojego dziedzictwa kulturowego i społecznego, oraz wobec innych. Wydaje się także, w świetle doniesień badawczych⁸³, że ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju tożsamości grupy mniejszościowej: jej współczesnej tożsamości. Większość dzieci nabywa kompetencji w języku matczynym naturalnie, przez interakcje w rodzinie: z rodzicami i znaczącymi Innymi. Znajomość i kompetencje w pierwszym języku odgrywają zasadniczą rolę w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych w języku drugim. Główną ideą edukacji dwujęzycznej jest zasada, że nowe pojęcia są wyuczane za pośrednictwem schematów poznawczych „zakodowanych” w pierwszym języku. Mogą zostać przeniesione do nowego języka tylko wtedy, gdy zostaną w tym języku także utworzone odpowiednie schematy interpretacyjne. Dopiero taki stan umożliwia sytuację swobodnego używania wiedzy niezależnie od języka. Uczeń buduje struktury poznawcze tak, że ma do nich dostęp niezależnie od języka, nie pojawia się stan ograniczenia możliwości prezentacji wiedzy przez język⁸⁴. Jeżeli warunki edukacji dwujęzycznej nie zostaną spełnione, to dla dzieci dwujęzycznych możliwości „wydobycia” wiedzy z pierwszego języka są zamknięte, o ile tam zostały zapisane. Dziecko wówczas przez szkołę jest widziane jako nieposiadające wiedzy, a sam uczeń przeżywa katusze bycia niekompetentnym, frustracje związane z niemożliwością przełożenia na nowy język tego, co w istocie wie i zna, ale zakodowane ma w postaci odmiennego kodu i strukturalizowane w odmienne schematy interpretacyjne. W efekcie musi się zmierzyć z procesem stygmatyzacji (z powodu odmienności, której on nie rozumie). Bardzo często wówczas o swoje niepowodzenia oskarża grupę pochodzenia, buntuje się przeciwko tożsamości przejętej od poprzedniego pokolenia. Uczniowie stosują też w takiej sytuacji szereg strategii „językowego przetrwania”: 1) porzucają pierwszy język najszybciej jak mogą. Budują kompetencje komunikacyjne w języku drugim; 2) mieszają oraz w sposób dla odbiorcy niezrozumiały zestawiają pierwszy i drugi język. Rezultatem jest specyficzny dla jednostki, idiosynkretyczny system komunikacji z otoczeniem; 3) pojawiają się ograniczone możliwości w zakresie zarówno pierwszego jak i drugiego języka; 4) blokują się procesy rozwoju drugiego języka w okresie nauki szkolnej.

⁸³ Zob. F. Grosjean, *Life with two languages*, Cambridge, Massachusetts and London 1982; D. Misieluk, *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, [w:] *Szkola na pograniczu*, T. Lewowicki i in. (red.), Katowice 2000.

⁸⁴ Zob. F. Grosjean, *Life with two languages*, dz. cyt.; C. Baker, *Foundations of Bilingual education and bilingualism, Multilingual Matters*, Cambridge, Massachusetts and London 1996.

Trudno w tej sytuacji mówić o edukacji dwujęzycznej. Znane modele edukacji jak: tak zwana czysta dwujęzyczność – po 50% czasu na każdy język w procesie edukacji; immersja – zanurzenie w jednym, zwykle mniejszościowym lub obcym dla dziecka, niezależnie od kompetencji komunikowania się dziecka w praktyce nie są stosowane. W naszej rzeczywistości edukacyjnej na Podlasiu mamy do czynienia, co najwyżej z propagandą dwujęzyczności. Podejmowane są różnego rodzaju akcje pokazujące i uświadamiające bogactwo, jakie pojawia się, gdy otwieramy się na drugi język. W programy przedszkolne i szkolne wprowadza się elementy dwujęzyczności: nauki języka maczynego jako drugiego. Język większości jest znanym kodem komunikującym rzeczywistość, a edukacja dotyczy wprowadzenia języka maczynego znanego zwykle na poziomie wrażliwości językowej (*awareness*) w system kodyfikowanego standardu. Przykładem działającego bardzo efektywnie, a co najważniejsze, kontynuowanego później, jest program przedszkola w Bielsku Podlaskim, oraz przedszkola w Białymstoku. W obu tych placówkach program zakłada przekład dziedzictwa kulturowego mniejszości białoruskiej w przypadku Białegostoku i ukraińskiej w przypadku Bielska Podlaskiego na współczesny język – tradycję. Drogą do tego jest praca z językiem naturalnym – dialektem, który dzieci znają (na różnym poziomie). Celem nie jest jednak kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w dialekcie, a włączenie dialektu w zakres języka kodyfikowanego, odpowiednio: białoruskiego i ukraińskiego. Mamy więc tutaj do czynienia z trzema systemami komunikacyjnymi w procesie edukacji.

Wspomniane właściwości kultury Podlasia: peryferyjność i wielowymiarowość, nazwały współczesność kulturalną regionu specyficzną oryginalnością. Z jednej strony bowiem niektóre procesy kulturowe na Podlasiu były zdecydowanie opóźnione w stosunku do procesów w całym kraju, czy tym bardziej procesów europejskich, bądź też zupełnie do nich niepodobne poprzez kompletnie odmienny kontekst historyczny, ale paradoksalnie owo zapóźnienie i odmienność zaowocowały współcześnie (w warunkach wielokulturowości) oryginalnością życia kulturalnego. Zachowanie tradycji, rozumiane jako cywilizacyjne zapóźnienie, obecnie zaowocowało rozpowszechnieniem się nowych form artystycznych i oryginalnych rozwiązań społecznych.

□

3.

Założenia metodologiczne badań własnych nad zagadnieniem transferu dziedzictwa kultury materialnej w warunkach transkulturowości regionu

3.1. Ogólna charakterystyka problematyki badań, założenia i odniesienia teoretyczne

Prezentowane badania własne wpisują się w szeroko rozumiane zagadnienia edukacji regionalnej i międzykulturowej. Edukacja regionalna rozumiana jako pielęgnowanie i rozwijanie dziedzictwa kulturowego w regionie, na poziomie przekazu wychowawczego, poprzez kształtowanie etycznego stosunku do małej ojczyzny, wydobywa w procesie edukacyjnym wartości, które tkwią w przyrodniczym, kulturowym i społecznym otoczeniu ucznia. Zadaniem tego procesu jest realizacja ideału wychowawczego. Poprzez nakreślone cele naczelne i kształtowanie postaw działamy na rzecz kreowania osobowości świadomych siebie i swojej wartości, otwartych na wyzwania współczesnego świata i przygotowanych do relacji z Innymi, relacji wspólnotowych opartych na wzajemnym szacunku i poszanowaniu odrębności pochodzenia, światopoglądu czy tradycji. Takie rozumienie edukacji regionalnej sformułowano w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdzie znajdziemy zapis, że do głównych celów edukacji regionalnej należy „kształtowanie poczucia własnej tożsamości nie jako postawy separacji, ale jako fundamentu tworzenia postaw otwartych, liberalnych, nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur i ich zrozumienie”¹. Edukacja międzykul-

¹ P. Petrykowski, hasło: *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, T. Pilch (red.), Warszawa 1995, s. 968–971.

turowa natomiast obejmuje te działania edukacyjne, które oddają i akcentują transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się. Treścią edukacji jest więc wymiana artefaktów kulturowych różnych grup, włączanie w obszar własnych standardów społeczno-kulturowych propozycji z innych kultur. Należy podkreślić, że w zamyśle edukacji międzykulturowej procesy te oparte są na silnych, pozytywnych koncepcjach tożsamości kulturowej grupy własnej, a procesy wymiany są dalekie od wymuszenia i asymilacji. Pogranicze Polski północno-wschodniej, czy też Podlasie jako region, jest terenem współistnienia kultur, a w aspekcie edukacyjnym ideał wychowawczy wynika z celu budowania wielokulturowej wspólnoty. Zamyśl badawczy tej pracy, pomyślany jako diagnoza sytuacji edukacyjnej w wielokulturowym regionie Podlasia w percepcji młodzieży gimnazjalnej, sprowadza się do orientujących badawczo pytań diagnostycznych o to, jak w dyskursie edukacyjnym traktowane jest dziedzictwo regionu, jak tradycja edukacji i wychowania kształtuje procesy identyfikacji kulturowej badanej młodzieży, oraz jak w obszar tradycji regionu wpisana jest tradycja grup mniejszościowych. Analiza szeroko rozumianego stosunku do dziedzictwa kultury materialnej regionu gimnazjalistów stała się przedmiotem do wyjaśniania sytuacji kształtowania (się) tożsamości kulturowej jednostek; zrozumienia procesów transferu kultury mniejszościowej w perspektywie społecznego funkcjonowania jednostek, oraz kształtowania reprezentacji tradycji prawosławnej mniejszości. W założonej diagnozie szeroko rozumiany stosunek do dziedzictwa kultury materialnej mniejszości został przeanalizowany z trzech perspektyw.

Pierwsza perspektywa to zagadnienie transferu międzypokoleniowego. Interesowało mnie jaką wagę i znaczenie temu dziedzictwu nadają poszczególne generacje – dziadków, rodziców i dzieci, oraz jakie znaczenie ma ten proces dla sfery społecznych identyfikacji badanych gimnazjalistów. Druga perspektywa to badanie postaw w zakresie estetycznego, ekonomicznego, historycznego i emocjonalnego znaczenia dziedzictwa kultury materialnej regionu grupy mniejszościowej. Trzecia natomiast koncentrując się wokół kompetencji odbioru lokalnej kultury materialnej diagnozuje kontakt z tradycją grupy mniejszościowej. Odnoszenie się bowiem do tradycji sprawia, że możliwe jest obcowanie z najgłębszym porządkiem kultury – sferą wartości i norm kulturowych. Są dwa powody tak wybranego przedmiotu badań. Po pierwsze, referowanie w analizach empirycznych do artefaktów materialnej kultury dosyć precyzyjnie definiuje treść wymiany między badaczem a badanym – artefakty kultury materialnej są w układzie artefaktów kulturowych najbardziej obiektywne, a co za tym idzie, granica między tym, co jest desyg-

natem a co jest interpretacją jest wyraźna. Przestrzeń tożsamości przedmiotów w dużej mierze wyznaczona jest interpretacją opisującego przedmiot, wartościowanie i nadawanie społecznego znaczenia przedmiotom – funkcją tradycji, a znaczenie społeczne artefaktów kultury materialnej jest efektem negocjacji międzygrupowych. Skoncentrowanie się na dziedzictwie materialnym kultury mniejszościowej otwiera także przestrzeń do analiz problemów kształtowania tożsamości i budowy etosu w warunkach współżycia grup kulturowych. Podkreślić należy, że analizy dokonywane są z perspektywy mniejszości. Perspektywa ta uwydatnia zagadnienia przenikania się obyczajów i zwyczajów, wyostreza obserwację zagadnień stykania się odmiennych tradycji. Takie podejście, wydaje się, dobrze służy formułowaniu problematyki wychowawczej osadzonej w realiach tradycyjnej wielokulturowości i efektu globalizacji². Takie ustawienie problematyki badawczej osadza ją w zagadnieniach edukacji międzykulturowej.

Założenia teoretyczne, które określiły naturę przedmiotu badań to koncepcje, teorie i analizy natury aksjologicznej. W prezentowanych badaniach odwołałam się do pracy filozofa Andrzeja Niemczuka *STOSUNEK WARTOŚCI DO BYTU*³, w której autor analizuje zjawisko relacji aksjologicznej, oraz jako efekt analiz dotyczących osadzania wartości w praktykach i artefaktach, proponuje także własną perspektywę ujęcia wartości, którą określił mianem „metapraktyki”. Jego koncepcja ujmowania świata wartości pozwala na operacjonalizację zależności oddanej w tytule jego pracy: „jaki jest stosunek wartości do bytu”. Następna przestrzeń teorii i koncepcji naukowych to problematyka przekazu wartości kulturowo determinowanych. Tutaj inspiracją dla empirii były prace z zakresu antropologii kulturowej, oraz prace z socjologii kultury i religii. Przede wszystkim zasadnicze znaczenie miało odniesienie się do teorii rytuału, prezentowanych w pracach Mary Douglas⁴ i Arnolda van Gennepa⁵, które legły u podstaw konstruowania założenia metodologicznego o związkach między kulturą tradycyjną i przypisaną jej metodzie wychowawczej a kulturą współczesną i adekwatnymi dla jej odniesień podejściami w wychowaniu. Ważne w tym układzie było też rozróżnienie procesów socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Inspirująca była też antropologia

² Zob. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

³ A. Niemczuk, *Stosunek wartości do bytu. Dociekania metafizyczne*, Lublin 2005.

⁴ M. Douglas, *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, Kraków 2004.

⁵ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006.

nurtu postmodernistycznego w postaci pracy Tima Danta⁶ i jego teorii życia przedmiotów w czasach ponowoczesnych. Wreszcie przemyslenia i analizy empiryczne dotyczące usadowienia wartości w systemie artefaktów materialnych kultury i związane z tym stosunki społeczne zostały zainspirowane pracami Pierre'a Bourdieu⁷ oraz teorią symbolizmu społecznego, wypływającego z nurtu socjologii interpretacyjnej⁸. Rozważania omówionych powyżej teorii i ujęć zostały odniesione do koncepcji „standardu kulturowego” Krzysztofa Broziego, przedstawionej najpełniej w jego pracy: *ANTROPOLOGIA WARTOŚCI. KATEGORIA STANDARDU KULTUROWEGO W BADAANIACH NAD WARTOŚCIAMI*⁹. Koncepcja K. Broziego jest ważną propozycją w świetle radykalnych przeobrażeń w kulturze i jej społecznych konsekwencji określanych terminem wielokulturowość czy międzykulturowość. Od co najmniej kilkudziesięciu lat mamy do czynienia ze zmianami znamionującymi nastanie, a przynajmniej tworzenie się nowej epoki, czego świadectwa odnajdujemy w stanowiskach badaczy. Ta swoista walka „nowego” ze „starym” bywa nazywana jako starcie modernizmu z postmodernizmem, nowoczesności z ponowoczesnością czy wreszcie ery industrialnej z postindustrialną. W swoich pracach K. Brozi zaproponował nowy sposób i organizację myślenia o kulturze. Tytułowy dla niego „standard kulturowy” jest jednocześnie koncepcją naukowych analiz kultury oraz metodologią badań. „Takie ujęcie może nam ukazać nowy świat naszej kultury oraz występujące w nim mechanizmy”¹⁰. W ramach paradygmatu kulturalistycznego przyjmuje się, jak zauważa K. Brozi, „[...] że kultura określa zarówno podmiot, jak i przedmiot poznania”¹¹. Podmiot opisywany jest poprzez tradycję, wychowanie i kształcenie. W ujęciu tym człowiek jest tworem nieomal doskonale plastycznym, ograniczonym jedynie pewnym determinizmem organicznym. Ujęcie to implikuje koncepcję kultury jako rzeczywistości, w ramach której niemożliwe jest działanie jakiegokolwiek determinanty biologicznej, naturalnej w postaci „czystej”. Każda z tych determinant jest kulturowo zmodyfikowana¹². Krzysztof Brozi przyjmuje, że człowiek i jego twórczość jest nie tylko

⁶ T. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, Kraków 2007.

⁷ Omówienia jego prac w: E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Warszawa 2001; A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 2010.

⁸ Zob. E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007.

⁹ K. J. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994.

¹⁰ Tamże, s. 58.

¹¹ Tamże, s. 60–61.

¹² Zob. K. J. Brozi, *Antropologia wartości. Ujęcie metodologiczne*, Lublin 1989, s. 60–61.

źródłem, lecz i celem wszelkiej kulturowej działalności. Stąd tak ważna jest refleksja poznawcza, która jest bezpośrednio związana z działaniem i która tym działaniem steruje. Ważne są odpowiednie reguły wnioskowania. Autor zaznacza, że diagnozowanie kultury i jej opis powinien mieć za cel tworzenie postaw otwartych, tolerancyjnych, nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur. A więc pojęcie standardu kulturowego odnosiłoby się do opisywania jak otwarta jest dana kultura, którą badacz analizuje. Diagnozowanie kultury ma także drugi cel, którym jest tworzenie przesłanek dla podejścia interdyscyplinarnego do analizowanych społecznie zjawisk, pojawiających się w teraźniejszości naszej kultury¹³. Centrum antropologii stanowi etyka. Lubelski uczony pisze:

Zrozumieć system wartości to dla mnie zrozumieć życie kultury, w jakiej te wartości funkcjonują, dopiero bowiem z tej perspektywy mogą one ukazać nam swój właściwy sens – właściwy z autochtonicznego punktu widzenia¹⁴.

W jego pracach pojawia się pewna konkretna propozycja funkcjonalnej analizy wartości, opartej na metodologicznej koncepcji standardu kulturowego, która przez nawiązanie do filozoficznego paradygmatu kulturalizmu usiłuje przewartościować kategorie stosowane w ujęciach poprzednich.

Wyraża ona pełne i świadome porzucenie ontologii na rzecz metodologii; teorii, w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, na rzecz hipotezy; skrajnego relatywizmu i uniwersalizmu na rzecz umiarkowanego relatywizmu i probabilizmu¹⁵.

Rozważania te znajdują swoje odzwierciedlenie w kategorii: „standardu kulturowego”. Dane empiryczne są analizowane w ramach określonej wiedzy teoretycznej. Toteż, niezwykle ważną rzeczą jest uświadomienie sobie wstępnych założeń teoretycznych (czy nawet światopoglądowych), z jakimi przystępujemy do badań. Dla Krzysztofa Broziego rozumienie każdej kultury polega przede wszystkim na rozumieniu wartości. W związku z tym wprowadza on kategorię „uczestnictwa w kulturze” oraz odpowiadające temu terminowi na szczeblu całości pojęcie „standardu kulturowego”. Uczestnictwo w kulturze definiuje jako: „włączanie jednostki w rzeczywistość kulturową, kształtującą i kształtowaną przez ludzi realizujących swoje potrzeby, której

¹³ Zob. tenże, *Antropologia funkcjonalna Bronisława Malinowskiego*, Lublin 1983, s. 88–89.

¹⁴ Tenże, *Antropologia wartości*, Lublin 1994, s. 11.

¹⁵ Zob. *Między antropologią a filozofią i historią*, K. J. Brozi (red.), Lublin 1995, s. 220; *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, K. J. Brozi (red.), Lublin, 1997, s. 10; K. J. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego*, dz. cyt., s. 11.

równoprawnymi elementami są ludzkie działania mające swój wartościowy i przedmiotowy wyraz”¹⁶. Z każdym działaniem, twierdzi, wiąże się trzy zasadnicze momenty: zachowanie, organizacja i motyw. „Standard kulturowy” z kolei jest dla niego: „metodologicznym ekwiwalentem pojęcia uczestnictwa w kulturze”¹⁷. Stanowi metodologiczne kryterium identyfikacji tej całości w powiązaniu z uczestniczącymi w niej jednostkami. Zatem, standard kulturowy w ujęciu Broziego – to katalog podstawowych w danej kulturze potrzeb, których realizacja dla trwania każdej kultury jest niezbędna. W skład owego katalogu wchodzi grupa potrzeb uniwersalnych – niezbędnych w każdej kulturze. Wyróżnienie tych potrzeb jest pochodną, zakłada przyjęcie dwóch zasadniczych tez: ludzkość jest jedna i nauka o kulturze jest możliwa, człowiek staje się człowiekiem dopiero w warunkach kultury – *ergo* – tak jak określamy uniwersalne cechy gatunku zwierzęcego, tak możemy określić uniwersalne cechy kultury¹⁸. Do grupy potrzeb uniwersalnych autor zalicza: a) potrzeby biologiczne, b) imperatywy kulturowe (np. organizacja ekonomiczna, system kontroli społecznej, organizacja władzy, system wychowania), c) potrzeby integracyjne, czyli symbole, d) potrzeby psychiczne, czyli wizja świata i człowieka, która określa i hierarchizuje system wartości umożliwiających orientowanie działań uczestników danej kultury, którzy dzięki temu mogą nadawać treść i sens swojemu życiu. Oprócz potrzeb uniwersalnych, Brozi wyróżnia tak zwane potrzeby pozauniwersalne, które także są niezbędnym składnikiem każdego standardu kulturowego. Píše on o nich w następujący sposób:

Pozauniwersalne elementy standardu kulturowego wyrażają się zatem w sposobach, w jakich kultura radzi sobie z problemami stojącymi zewsząd przed ludźmi. Sposoby te świadczą o jej niepowtarzalności i mogą być konieczne dla jej trwania w dwojakim sensie. Po pierwsze – mogą to być takie sposoby działania, które musiałaby wytworzyć każda kultura istniejąca w danym środowisku geograficznym. Po drugie – mogą to być jedne z możliwych sposobów działania, lecz inne sposoby nie są dla danej cywilizacji osiągalne¹⁹.

Istnieją też potrzeby ponadstandardowe. Zaistnienie takich potrzeb, uważa lubelski antropolog, może wzbogacić dany standard²⁰. Dla Krzysztofa Bro-

¹⁶ Tenże, *Antropologia wartości. Ujęcie metodologiczne...*, dz. cyt., s. 245.

¹⁷ Tamże, s. 64.

¹⁸ Tamże, s. 267.

¹⁹ Tamże, s. 260.

²⁰ Tamże, s. 270.

ziego pojęcie standardu kulturowego jest zarazem kategorią opisu i wartościowania. Metodologiczne znaczenie tej kategorii, uważa, wyraża się przede wszystkim w powiązaniu różnych szczebli ludzkiego życia w jeden schemat wyjaśniający. Koncepcja ta jest ogólną matrycą metodologiczną, niedającą żadnych konkretnych rozwiązań, lecz podającą kierunki poszukiwań i pomagającą w analizie zebranego materiału. Właściwy sens zyskuje wówczas, kiedy zostanie nasycona treścią empiryczną, czyli faktami kulturowymi.

W zrealizowanych badaniach poddano analizie zagadnienie dziedziczenia kultury regionalnej poprzez konstruowanie symboliki jej przejawów materialnych w nowoczesnych warunkach społecznych. Diagnozy czyniono w perspektywie społecznych przestrzeni: pamiętania, międzypokoleniowego przekazu, postaw wobec materialnych artefaktów kultury regionu i dziedzictwa grupy mniejszościowej, kompetencji do odbioru tegoż dziedzictwa oraz dylematów tożsamości kulturowej badanych gimnazjalistów.

Odwołanie się do pamięci w zakresie problemu pracy, zarówno w świadomości młodzieży gimnazjalnej, oraz obserwacja tej samej problematyki z punktu widzenia poprzedniego pokolenia, ukazuje nam proces pamiętania przeszłości i narrację tożsamości, tym samym kreując przeszłość jako punkt odniesienia dla (współczesnej) tożsamości kulturowej wychowanków. Znana i uświadamiana, a także zrozumiana przeszłość, zakodowana w określonej tradycję, pozwala jednostce na antycypowanie przyszłości, a więc na określenie własnego potencjału rozwojowego, budzenie się aspiracji i stawianie sobie wyzwań zarówno w perspektywie trwania grupy jak i indywidualnego rozwoju²¹. Analiza międzypokoleniowego transferu kultury wymaga od badacza wielowymiarowego i wieloperspektywicznego spojrzenia na rzeczywistość zarówno przekazu jak i treści przekazu. Dziedzictwo kultury mniejszościowej, ograniczone w badaniach do artefaktów kultury materialnej, analizowano w interpretacjach pokolenia rodziców i dzieci, co w założeniu miało obrazować procesy socjalizacji pierwotnej. Wypowiedzi nauczycieli, natomiast traktowane są jako materiał empiryczny ilustrujący odzwierciedlanie znaczenia tegoż dziedzictwa w przestrzeni socjalizacji wtórnej. Podobnie diagnostycznie analizowane są w pracy przykłady „dobrej praktyki” w zakresie programów edukacyjnych stowarzyszeń czy inicjatyw szkolnych,

²¹ Szerzej problematyka ta jest omówiona w pracach autorki: D. Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Kraków 2005, s. 81–87; E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość...*, dz. cyt.; a także J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt.

które za cel postawiły sobie zachowanie wartości dziedzictwa kultury mniejszościowej w przestrzeni współczesnego społecznego życia ludzi w regionie.

Badanie postaw w zakresie estetycznego, ekonomicznego, historycznego i emocjonalnego znaczenia dziedzictwa materialnej kultury regionu Podlasia Północnego, zarówno dla pokolenia rodziców jak i dzieci miało odpowiedzieć na pytanie o kształt symboliczny tegoż dziedzictwa i określić perspektywę jego postrzegania. Bowiem właśnie perspektywa postrzegania osadza dziedzictwo w ramach pamięci, za Andrzejem Szpocińskim²², antykwarycznej, monumentalnej lub historycznej. Rodzaj pamięci określa symboliczne znaczenie dziedzictwa dla kultury grupy, postać jej tożsamości oraz wyznacza przestrzeń, zakreśla ramy dla kreowania tożsamości kulturowej jednostek.

Badanie kompetencji w zakresie odbioru lokalnej kultury materialnej w założeniu autorki miało obrazować kontakt z tradycją, diagnozować formy i potencjalne możliwości kontaktu z najgłębszym porządkiem kultury – sferą wartości i norm kulturowych. Interesujące w tej części badania było pytanie o to, na ile aktywnie pokolenie wstępujące kontaktuje się z artefaktem kultury. Poziom aktywności i zaangażowania jednostki w kontakt z dziedzictwem warunkuje szereg procesów rozwojowych jednostki. Jednostka uzgadnia i aktualizuje system znaków i symboli, co pozwala jej być efektywnym i kreatywnym w grupie, konstruuje swoją przestrzeń estetycznych odniesień, buduje światopogląd i standard odniesień empatycznych. Niewątpliwie żywy kontakt z dziedzictwem kulturowym jest podłożem kształtowania się systemu etycznego jednostki.

Analizy dotyczące badania tożsamości kulturowej i poszukiwanie odpowiedzi o rodzaje identyfikacji kulturowych członków kultury mniejszościowej na tradycyjnym pograniczu ma znaczenie zarówno diagnostyczne jak i posiada praktyczny wymiar. Poprzez analizy materiału empirycznego, wedle wypracowanej w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, metodzie analizy wielowymiarowości tożsamości kulturowej ukazano obraz tożsamościowych dylematów młodzieży gimnazjalnej regionu. Wspomniana metoda diagnozowania polega na analizie deklaracji identyfikacyjnych badanych jednostek w obrębie zaproponowanych przez badacza kategorii kręgów kulturowych. Następnie stają się one podstawą do konstruowania profili identyfikacyjnych jednostek, a w konsekwencji

²² A. Szpociński, P. T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006.

poprzez siłę identyfikacyjną obrazują tożsamość kulturową jednostki²³. Tego typu podejście do koncepcji tożsamości kulturowej jednostki ukazuje jak wielkim wyzwaniem i trudną sytuacją dla spadkobierców dziedzictwa mniejszościowego jest deklaracja tożsamości kulturowej. Pytanie o tożsamość kulturową aktualizuje się, w odczuciu badanych, poprzez wiele odniesień i interpretacji, jest rozpatrywanych z rozmaitych perspektyw. Opisywanie jej tylko z jednej perspektywy – przynależności narodowej i ograniczanie do tego, nie oddaje istoty odczuwania jej przez jednostki, a tym samym działania edukacyjne zmierzające do kreowania kompetencji tylko z tej perspektywy identyfikacyjnej budują w świadomości jednostek silne klasyfikacje: swój – obcy, co w warunkach transkulturowości pogranicza jako efektu zróżnicowania etnicznego i wyznaniowego regionu ogranicza raczej niż rozwija wielowymiarowość tożsamości młodego pokolenia.

3.2. Problematyka badawcza – cele, przedmiot badań i zakres problemów

Przedmiotem prezentowanych badań jest dziedzictwo materialnej kultury prawosławnych mieszkańców regionu. Świadomość dziedzictwa i dziedziczenia oraz nadawanie znaczeń temu dziedzictwu we współczesnych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych jest zagadnieniem ważnym z wielu powodów. Po pierwsze, w otaczającym świecie, zagadnienie tożsamości kulturowej staje się wyzwaniem dla jednostki i celem z perspektywy edukacji. W procesach socjalizacji wtórnej ważnym staje się świadome uzgadnianie zakresu i treści poszczególnych identyfikacji kulturowych jednostek, oraz ustalenie wzajemnych między nimi zależności. Świadomość ich treści i zakresu, a także kontekstu, w jakim „wywołuje się” poszczególne postaci tożsamości pozwoli na kreowanie wspólnot i reagowanie w procesie socjalizacji wtórnej na żywotne potrzeby jednostek. Po drugie dziedziczenie oznacza włączenie elementów przeszłości do własnej biografii jednostek, a więc w wymiarze praktycznym zakłada mniejsze lub większe zaangażowanie w twórczość związaną ze współczesnym odczytaniem dziedzictwa. Stopień zaznajomienia i wiedzy na temat dziedzictwa, a także stopień zaangażowania w kreatywne zmiany w procesie dziedziczenia, ma znaczenie nie tylko jako

²³ Zob. szerzej o koncepcji badania w: M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość...*, dz. cyt., s. 238–245.

kompetencja kulturowa, ale przede wszystkim umieszcza jednostkę, bądź to po stronie pasywnej w stosunku do kultury, bądź to po stronie aktywnej, a tym samym pozwala jednostce na życie wyjątkowe, zindywidualizowane i bogate. Wreszcie po trzecie, stosunek do przeszłości otwiera jednostce przyszłość. To stosunek do własnego dziedzictwa warunkuje w pewien sposób jej szacunek do samej siebie, buduje jej potencjał twórczy i buduje otwartość jednostki na nowe wyzwania.

Znaczenie kultury materialnej jako przedmiotu badań i stosunek do niej analizowany z perspektywy pokoleniowej, omówiony został w trzech kontekstach.

Po pierwsze, identyfikacje kulturowe czynione są poprzez kategorię walencji kulturowej, za Kłoskowską rozumiane jako:

poczucie związku z kulturą etniczną lub narodową uznawaną za własną, stanowiącą dziedzictwo kulturowe własnej grupy, a nie tylko sferę kompetencji nabytej ze względu na wykształcenie, specjalność zawodową lub uczestnictwo w szerszych, ponadnarodowych wspólnotach²⁴.

Tym samym materialne artefakty kultury regionu mogą mieć odmienne znaczenia tożsamościowe dla jednostek, mogą być różnie waloryzowane, a w konsekwencji komunikować odmienne wartości. Ta odmienność znaczeń materialnych artefaktów kultury regionu dla badanych niewątpliwie będzie wpływać na kształt systemu aksjologicznego jednostek. Profile identyfikacyjne w tym układzie będą odzwierciedleniem relacji jednostek do materialnych artefaktów kultury regionu.

Po drugie świadomość materialnych artefaktów, deklaracje pamięci o spuściźnie kulturowej oraz odbiór tej pamięci przez pokolenie następne jest źródłem treści kulturowych i zasobem symboli przenoszących znaczenia wraz z wartościami docelowymi. Świadomość dziedzictwa zakorzenia jednostkę historycznie i otwiera jej *continuum* trwania jako dziedzica określonej historycznej grupy.

Trzecia perspektywa to perspektywa tradycji. W tym kontekście materialne artefakty kultury regionu są analizowane jako elementy systemu i stanowią jego treść. Analiza dziedzictwa kultury regionu z tej perspektywy umiejscawia tradycję grupy mniejszościowej w polu społecznej struktury regionu.

²⁴ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, dz. cyt., s. 162.

1. Tożsamość kulturowa mieszkańców transkulturowego regionu Podlasia – obraz standardu kulturowego.

Tożsamość kulturowa na pograniczu jest zjawiskiem wielowymiarowym. Z dużą dynamiką obserwuje się zmiany w zakresie kreowania tożsamości grup kulturowych i tworzenie adekwatnych do sytuacji społeczno-politycznej nazw grupowych²⁵. Jeszcze bardziej skomplikowanym problemem jest tożsamość kulturowa jednostek na pograniczu. Możemy postrzegać to jako efekt, z jednej strony propozycji tożsamościowej przedkładanej poprzez system edukacji zarówno szkolny jak i pozaszkolny, ale bezsprzecznie jest to też efekt świadomości i wyborów samych jednostek. W tej sytuacji tożsamość kulturowa jednostek jest swego rodzaju efektem uzgodnienia znaczeń i sensów kultury na poziomie socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Tożsamość jednostek realizuje się poprzez różnorodne identyfikacje, a pola identyfikacyjne, dostępne jednostkom, są zwykle propozycją kultury osadzoną w realiach społecznych epoki, terytorium, historii relacji etnicznych czy wyznaniowych. Moc kreowania identyfikacji przypisywana jest zarówno procesowi socjalizacji pierwotnej jak i wtórnej i jak twierdzą Berger i Luckmann: „nie ulega wątpliwości, że ważniejsza dla jednostki jest zwykle socjalizacja pierwotna oraz że zasadnicza struktura jakiejkolwiek socjalizacji wtórnej musi przypominać strukturę tej pierwszej”²⁶. Podobne stanowisko, choć inaczej ujęte prezentuje Pierre Bourdieu, kiedy analizuje zagadnienie przemocy symbolicznej i pojęcie habitusu²⁷.

W proponowanym studium empirycznym, zanalizowano znaczenie tożsamościowe kulturowych pól identyfikacyjnych: wyznaniowe, narodowe, regionalne, lokalne, a także globalne i europejskie.

W warunkach transkulturowości pogranicza deklaracja wyznania nie niesie ze sobą tylko deklaracji o praktykowanej konfesji, ale jest deklaracją o przynależności, jak pisze Włodzimierz Pawluczuk, cywilizacyjnej²⁸. W takiej interpretacji, deklaracja identyfikacji z prawosławiem byłaby informacją

²⁵ To właśnie na pograniczu powstają specyficzne nazwy grupowe łączące kategorie wyznaniowości i narodowości: prawosławni Białorusini czy prawosławni Ukraińcy, czy nazwa, która próbuje pogodzić identyfikacje z więcej niż jednym obszarem kultury narodowej: np. polscy Białorusini czy polscy Tatarzy oraz odwołuje się do przestrzeni kultury i terytorium: Ukraińcy Podlasia czy Białorusini na Białostocczyźnie lub prawosławni na Podlasiu.

²⁶ P. L. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010, s. 192.

²⁷ Zob. E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Warszawa 2001, s. 170–174; A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 55.

²⁸ Zob. W. Pawluczuk, *Przemiany świadomości etnicznej mieszkańców wschodniej Białostocczyzny*, [w:] *Przyszłość tradycji*, S. Krzemiń-Ojak (red.), Białystok 2008, s. 131.

o referowaniu do przestrzeni cywilizacyjnej raczej niż konfesyjnej. Prawdopodobna powszechność tej tożsamości wśród badanych może też być efektem powszechności systemu kształcenia religijnego, zróżnicowanego wyznaniowo w regionie. Wprowadzenie religii do szkół spowodowało, że prawosławie jako tożsamość grupowa celebrowana i transmitowana pokoleńowo głównie kanałami socjalizacji pierwotnej, znalazła swoje interpretacje w obszarze socjalizacji wtórnej. Odwołanie się do literatury socjologicznej, która analizuje zagadnienie funkcjonowania stereotypu: Polak – katolik; prawosławny – Białorusin, można przypuszczać, że kiedy badany zadeklaruje wyznanie katolickie, jego deklaracja w sferze narodowej będzie polska, natomiast, kiedy badany deklaruje narodową tożsamość białoruską, możemy przypuszczać, że „bazą” tej deklaracji jest wyznanie prawosławne²⁹.

Dostępna literatura ukazuje ten region także jako pogranicze trzech narodów: polskiego, białoruskiego i ukraińskiego³⁰. Możemy przypuszczać, że ukraińską tożsamość narodową deklarować będzie bardzo nieliczna grupa respondentów i będą to głównie ci, którzy decyzją swoich rodziców uczęszczają na lekcje ukraińskiego. Wydaje się, że deklaracja przez badanego przede wszystkim tożsamości narodowej, jako wiodącej w profilu identyfikacyjnym, będzie silnie korelowała z ofertą edukacyjną w zakresie literatury, historii i lekcji języka. W szkołach, niezależnie od tradycyjnej gwary danego terenu i jego dziedzictwa materialnego, w zależności od propozycji szkoły w zakresie nauczania języka mniejszości narodowej, młodzież będzie deklarowała narodową tożsamość ukraińską, bądź białoruską.

W profilu identyfikacyjnym, za pomocą którego analizuje się tożsamość kulturową jednostek, przewidziana jest analiza tożsamości globalnej. Nie wydaje się, aby ten rodzaj identyfikacji miał znaczenie dla mieszkańców badanych wsi i miasteczek regionu. Świat globalny, w społecznych interpretacjach, opiera się na wielkich miastach i jest najprawdopodobniej obcy dla ludzi z małych miejscowości. Podobnie wydaje się być z tożsamością europejską. W związku z tym, że w procesach przystępowania Polski do Unii Europejskiej rolnicy byli grupą najbardziej temu przeciwną, możemy przypuszczać, że ta kategoria tożsamościowa jest mniej znacząca dla badanych.

²⁹ Zob. prace: A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995; E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000.

³⁰ Zob. I. Machaj, *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, Warszawa 2005; *Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*, F. Czyżewski (red.), Lublin 2001.

Opierając się na dokonanych już analizach tożsamości regionalnych i lokalnych³¹, kategoria konstruowanej tożsamości Podlasia nie będzie znacząca dla badanych. Istotna wydaje się raczej lokalna tożsamość związana z miejscem zamieszkania. Pytanie o postać tożsamości regionalnej z tej perspektywy jest zasadnicze z perspektywy analizowanej świadomości dziedzictwa kultury materialnej regionu.

2. Świadomość materialnej spuścizny kultury regionu w przekazie międzypokoleniowym obraz standardu kulturowego.

W życiu codziennym obcujemy z przedmiotami na wiele rozmaitych sposobów. Nie są to relacje o wyłącznie funkcjonalnym charakterze. Poprzez artefakty kultury materialnej realizuje się sieć komunikacyjna między ludźmi; poprzez to, że przedmioty wokół nas coś oznaczają, ludzie mogą wchodzić ze sobą w relacje. Tak więc, obcowanie z przedmiotami może być odzwierciedleniem stosunków społecznych. Jak pisze Tim Dant:

Świat rzeczy wytworzonych przez człowieka zmienia świat przyrody i stwarza środowisko materialne, które stanowi kontekst interakcji społecznej. Rzeczy [...] reprezentują stosunki społeczne wewnątrz kultury, zastępując innych ludzi, przenosząc idee, wartości, uczucia³².

Przedmioty wokół nas, które pozostały po poprzednich pokoleniach mogą oddziaływać na nas na wiele różnych sposobów. Mogą zaspokajać nasze podstawowe potrzeby, lecz mogą być także sposobem na wyrażenie tego, kim są ich użytkownicy, oraz mogą stać się prototypem dla twórczości. W niniejszych badaniach zanalizowano funkcjonowanie w środowisku kultury pogranicza artefaktów tradycyjnej kultury materialnej regionu. Interesowało mnie jak badani interpretują tradycyjny sposób zagospodarowania siedliska, jakie znaczenie mają dla nich tradycyjne narzędzia, elementy wystroju domu i detale zdobnicze na zewnątrz domu – artefakty kultury, osadzone w ramach kultury nowoczesnej, gdy w większości ich walory funkcjonalne wygasły. Nadawanie znaczeń przedmiotom, które nie funkcjonują w obiegu społecznym dnia powszedniego, tym samym ukazuje ich życie symboliczne. Pozwala na ustalenie, jak za ich pośrednictwem konstruuje się pamięć o prze-

³¹ Zob. B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006; A. Szpociński, P. T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006, czy *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, S. Kaprański (red.), Warszawa 2010.

³² T. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, Kraków 2007, s. 13.

szłości i jak kształtowane są stosunki społeczne, w zależności od nadawanego przedmiotom znaczenia.

3. Kształtowanie się tradycji prawosławnych mieszkańców na Podlasiu – obraz standardu kulturowego.

Tradycja w prezentowanych badaniach jest rozumiana jako efekt zgeneralizowanego przekazu wartości z pokolenia, jako swoista kompetencja odczytywania przekazów o znaczeniu etycznym i tożsamościowym. Odczytanie dziedzictwa kultury następuje za pomocą interpretacji znaków, które poprzez „semantyczną interpretację znaku drugiego stopnia”³³ stają się symbolami. Przedmiot interpretowany jako znak na zasadzie obowiązującego powszechnie kodu, zostaje przez wtajemniczonych (kompetentnych) odbiorców zinterpretowany powtórnie jako symbol według kodu, którego zasięg historyczny i społeczny jest ograniczony. Na pograniczu zwykle istnieje więcej niż jedna tradycja. Wszystkie pozostają ze sobą w jakimś związku. Pytanie o tradycję i świadomość, ukazuje proces międzypokoleniowej transmisji kultury. Możemy się przekonać, który kanał przekazu: socjalizacja pierwotna czy socjalizacja wtórna, ma znaczenie dla kształtowania etycznych zachowań i budowania systemu wartości u wychowanków. Analiza wzajemnych związków między różnymi układami tradycji przedstawia społeczne aplikacje wielokulturowości pogranicza oraz rysuje potencjalnie przestrzeń rozwoju dla pozytywnie zdefiniowanych tożsamości kulturowych.

Źródła tak formułowanych problemów tkwią przede wszystkim w obserwacjach życia społecznego grup mniejszościowych na Podlasiu jak również są efektem studiowania bogatej literatury przede wszystkim socjologicznej i pedagogicznej. W pewnym stopniu są też efektem działalności dydaktycznej autorki tej pracy. Podejmując i przychylając się do propozycji studentów, w zakresie tematyki pisanych prac semestralnych i magisterskich, autorka miała przegląd problemów, wyzwań, barier i trudności, z którymi we współczesnych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych zmagają się członkowie kultur mniejszościowych na historycznym pograniczu. Obraz tradycji mniejszościowych pogranicza przedstawia się przede wszystkim w perspektywie mniejszości narodowych, które w systemie edukacyjnym mają swoje miejsce poza głównym nurtem edukacji. Punkt styczny tradycji mniejszościowej i większościowej na polu edukacji, to, co najwyżej użyczenie miejsca

³³ S. Ossowski, *Dziela I*, Warszawa 1967, s. 17–21. Podobną interpretację zaproponował też Erwin Panufsky.

w szkole dla lekcji języka mniejszości narodowej, lub też istnienie w przestrzeni publicznej regionu oddzielnych budynków – szkoły dla mniejszości narodowych. Wyłomem jest tutaj praktyka lekcji religii (w jej odmianach wyznaniowych), której w regionie nadawane jest daleko szersze znaczenie w tradycji mniejszości (patrz punkt 1 niniejszego rozdziału). W przestrzeni publicznej, odbywają się działania polegające na wymianie elementów dziedzictwa, niemniej oparte jest to na tradycji większościowej. Jej świat w rozumieniu tradycji mniejszości narodowych, poza kontekstem historycznym, jest w zasadzie nieobecny. Nie ma w programach edukacyjnych miejsca na analizy i odczytywanie tradycji mniejszości narodowych poprzez kanon kultury narodowej: literatury, sztuki. Jest także kłopot z przedstawianiem i analizą współczesnych problemów społecznych w tym zakresie. Pojawiają się jednakże projekty edukacyjne, najczęściej opracowane przez organizacje pozarządowe (w ramach projektów europejskich) oraz proponowane szkole jako partnerowi, który gromadzi młodzież. Niemniej należy zauważyć, że zwykle nie odwołują się one do tradycji mniejszościowej, lecz do elementów dziedzictwa grupy mniejszościowej. Można by powiedzieć, że jest to fundament dla nowego standardu kulturowego, w rozumieniu K. Broziego, na poziomie potrzeb pozauniwersalnych.

3.3. Opis zastosowanej metody i jej uzasadnienie

Przyjęte podejście badawcze można scharakteryzować jako opisowo-wyjaśniające, diagnozując, dziejących się procesów edukacyjnych związanych z wyzwaniami tożsamościowymi i rozumieniem procesów zmian kulturowych w transkulturowym regionie Podlasia. Jest ono oparte na paradygmacie metod socjologii interpretacyjnej, oraz mieści się w metodologicznych propozycjach pedagogiki. Inspirującą propozycją w tym przypadku są badania diagnostyczne, wyjaśniające i weryfikacyjne. Pedagogika jest dyscypliną mającą cechy nauki społecznej. Poprzez poznawanie faktów społecznych, opisywanie procesów i zjawisk dziejących się w przestrzeni edukacyjnej, diagnozuje sytuacje społeczne wychowania. Metodologia badań diagnostycznych pozwala na omówienie uwarunkowań występowania faktów społecznych, wyjaśnia przyczyny oraz poszukuje związków przyczynowo-skutkowych zachodzących między nimi. Umożliwia opis pojawiających się wyzwań w edukacji odnoszących się do zmian kulturowych oraz, co jest związane z cechą praktyczności pedagogiki jako nauki, pozwala na udziela-

nie wskazówki, sugestie czy propozycje dla praktyki pedagogicznej³⁴. Zdarzenia i przedmioty należące do świata społecznego są wytworzone w umysłach ludzi i tym samym ich istnienie ma charakter pluralistyczny. Osoby będące ze sobą w stanie komunikowania się współtworzą własne światy społeczne. Proces badawczy zmierzający do diagnozy stanu, ma za zadanie wyjaśnianie rozbieżności znaczeń, oraz reguł ich wymiany. Współżycie na pograniczu opiera się na tradycji socjokulturowej, gdzie pochodzenie kulturowe i stosunki społeczne wpływają na odbiór znaczeń materialnych artefaktów kultury³⁵. Rozumienie badanych w ich świecie, z punktu widzenia „«rozumu» kultury stanowiącej świat badanego – jak twierdzi Grażyna Woroniecka – pozwoli usunąć pojęcia, które utraciły adekwatność, na rzecz bliższych uzgodnieniu [...] z obcymi regułami sensu”³⁶. Dlatego w procesie analizy danych wykorzystano podejście ilościowo-jakościowe uwzględniające w wyjaśnieniach zjawisk zarówno ich siłę ilościową jak i treściowe znaczenia, wygenerowane z metodyki jakościowej. Stąd odwołanie się w fazie budowania metody do pracy Dariusza Kubinowskiego i Mariana Nowaka: *METODOLOGIA PEDAGOGIKI ZORIENTOWANEJ HUMANISTYCZNIE*³⁷ oraz propozycji Beaty Borowskiej-Beszty³⁸. Jak pisze Krzysztof Rubacha:

[...] Możemy przyjąć założenie, że edukacja odbywa się w świecie realnym, czyli obiektywnym, a więc danym wszystkim podmiotom w taki sam sposób. Będzie to ontologia realizmu. Jeśli natomiast uznamy, że świat nie istnieje realnie, że nie istnieją rzeczy lecz ich pojęcia, które nie mogą być tak samo postrzegane przez wszystkich, to przyjmujemy kolejne stanowisko ontologiczne³⁹.

Jacek Piekarski, rozważając przedmiot pedagogiki społecznej, twierdzi, że powinna być ona pojmowana jako element kultury, oraz tworzy właściwą dla siebie praktykę i zawiera wytwory tej praktyki.

³⁴ Zob. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańsk 2010; K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków 2008.

³⁵ Założenia dla metody socjologii interpretacyjnej i tradycja socjokulturowa omówiona jest w: E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.

³⁶ G. Woroniecka, *Interpretacja w antropologii: racjonalność dialogu*, artykuł zamieszczony w Internecie [13.03.2011].

³⁷ D. Kubinowski, M. Nowak, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006.

³⁸ B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Kraków 2005.

³⁹ K. Rubacha, *Sposoby poznawania rzeczywistości pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006, s. 164.

Domaga się tym samym, jak pisze dalej, stawiania pytań o warunki uczestnictwa społecznego z wyraźnym określeniem sytuacji, w której są one stawiane, oraz horyzontu, który jest możliwy do ogarnięcia z perspektywy tej sytuacji⁴⁰.

Badane rozumienie sensu i procesy nadawania znaczeń, prowadzą w konsekwencji do skonstruowania fundamentu pojmowania przez jednostkę swojego miejsca w świecie, swojej pozycji społecznej, czy rozumienia świata społeczno-kulturowego wokół siebie. Wymaga to od badacza przyjrzenia się zarówno procesom uzgadniania wspólnej obiektywizowanej rzeczywistości, jak też uwzględnienia różnic w interpretacji, wynikających z odmienności kulturowej badanych. Tak więc analizy empiryczne ilościowe są wykładnią obiektywności – realnego świata edukacji – wedle K. Rubachy. Przedstawiają statystyczne wybory, zależności i korelacje. Wyjaśnianie tychże wyników nie jest prostą funkcją wnioskowania, a wymaga pogłębionego spojrzenia w odmienność światów społeczno-kulturowych mniejszości i większości. Temu służą analizy oparte o metody jakościowe. Zmiany postrzegania świata społeczno-kulturowego uzależnione są także pokoleniowo, co podkreśla w swoich studiach Linton, czy Hall. Stąd w procesie postępowania badawczego założono zmienną pokolenia. Poprzez opisywanie odmienności i podobieństw interpretacyjnych w przekazie międzypokoleniowym, ukazano wyzwania pedagogiki międzykulturowej wobec zmieniających się reguł kultury. Biorąc za przedmiot przekazu sensy i znaczenia kultury materialnej danego obszaru, w pokoleniu rodziców badano świadomość i wiedzę o materialnej spuściźnie kultury regionu oraz układ ramowy, który służy badanym do klasyfikowania artefaktów kultury jako bardziej lub mniej cennych i tym samym wartych zachowania. Analizie poddano zatem interpretacje badanych co do wyrazu rzeczy i warunków zachowania artefaktów kultury, które jako symbole kulturowe „przenoszą” znaczenia i informację o kulturowej identyfikacji jednostek. Poprzez „test zmiany”, obserwowano stosunek odnośnie do materialnego dziedzictwa. Postawy wobec zmian badano w perspektywie uwarunkowań ekonomicznych, estetycznych, historycznych oraz emocjonalnych. Materialne dziedzictwo kultury regionu, zostało ograniczone w testach do domu i gospodarstwa oraz elementów wystroju na zewnątrz i wewnątrz domu. Detale te, ich znaczenie dla badanych i społecznej prezentacji tożsamości zostały też przeanalizowane w pokoleniu dzieci – młodzieży gimnazjalnej, która jest potencjalnie dziedzicem tejże spuścizny.

⁴⁰ J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki społecznej*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008, s. 127.

Badania w pokoleniu dzieci poszerzono o analizy związane z aktywnym stosunkiem wobec dziedzictwa materialnej kultury regionu i problematykę dziedziczenia, a więc indywidualne stanowisko badanych wobec propozycji edukacyjnej. Trzecią grupą, do której odwołano się w badaniach są nauczyciele. Traktowani są jako agenda kultury działająca w sferze procesów socjalizacji wtórnej. Ich stanowisko w zakresie przekazu wartości materialnej spuścizny kultury regionu, w dzisiejszych uwarunkowaniach społecznych, wydaje się być zasadnicze i w pewnej mierze decydujące. Badani nauczyciele zostali poddani „testowi zmian”, który ukazał warunki zachowania i „tożsamościowego” funkcjonowania artefaktów kultury materialnej regionu w opinii nauczycieli. Opinie co do intencji, warunków zachowania i zmian w zakresie materialnego dziedzictwa zostały poddane obserwacji z perspektywy płci badanych, zasiedloności, wykształcenia ogólnego i aktywności kulturalnej i społecznej badanych. Zebrane dane empiryczne opracowano za pomocą pakietu SPSS⁴¹. Wszystkie wyniki są przedstawiane zgodnie ze schematami i oznaczeniami przyjętymi w tym programie. W prezentacji wyników czasami posługiwano się raportem końcowym, wygenerowanym dla zadanych związków i relacji danych lub też odnoszono się do części raportu końcowego, wygenerowanego przez program. W analizach statystycznych ograniczono się tylko do porównania tych zależności i statystyk, które odnosiły się do istnienia faktów społeczno-kulturowych ujawnionych przez metodę jakościową. Zatem w interpretacjach wyników analiz statystycznych koncentrowano się raczej na odkrywaniu znaczenia różnicy, niż rekonstrukcji modelu, czy kanonu w odbiorze rzeczywistości przez badanych. Wyeksponowanie różnicy, podkreślenie jej mocy umożliwiło uchwycenie barier w systemie edukacyjnym utrudniających młodzieży korzystanie z edukacji w kierunku harmonijnego rozwoju do rozumienia współczesnej kultury. To podejście metodologiczne sytuuje prace w obszarze tradycji badań etnograficznych i teorii ugruntowanej⁴².

W metodologii zastosowano także techniki badania dokumentów, oraz technikę swobodnej rozmowy. Te techniki były najbardziej adekwatne dla opisu intencji i założeń programów edukacji regionalnej, wybranych do analiz jakościowych.

⁴¹ Podstawowe procedury zostały zaprezentowane w: J. Górniak, J. Wachnicki, *Pierwsze kroki w analizie danych SPSS PL for Windows*, Kraków 2003.

⁴² Zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010.

Tożsamość teoretyczno-metodologiczna pedagogiki wynika ze statusu ontologicznego przedmiotu badań oraz relacji między przedmiotem badań [...] a metodologią badań, która dostarcza twierdzeń uważanych za naukowo uzasadnione⁴³.

Ponieważ problemem badawczym niniejszej pracy uczyniono transfer dziedzictwa kultury materialnej grupy mniejszościowej regionu w warunkach publicznego systemu edukacji, badacz zajmuje stanowisko krytyka emancypacyjnego „dostrzega [on] mechanizmy zniewalające zarówno jednostkę, jak i społeczeństwo, demaskuje fałszywą świadomość skrywającą się za ideologiami społecznymi..... demistyfikuje interesy różnych grup społecznych”⁴⁴. Uprawianie krytyki naukowej w tym ujęciu, w perspektywie metodologicznej, zmusza badacza do kwestionowania kanonicznych i niepodważalnych społecznie interpretacji rzeczywistości, umożliwia wyjście poza ustalony kanon ideologiczny – a tym samym komunikacyjne domniemanie o sposobie interpretacji i obiektywizacji rzeczywistości społeczno-kulturowej. Analizy oparte o metodę jakościową, w procesie postępowania badawczego znalazły więc swoje miejsce dwukrotnie. Na poziomie krytyki dyskursu o edukacji w warunkach transkulturowości regionu, oraz na poziomie analiz materiału empirycznego. Zarówno W. Burszta jak i K. Brozi twierdzą, że wypowiedzanie się zawsze jest ograniczone perspektywą etnocentryczną i tym samym mniej lub bardziej analizy, zwłaszcza oparte o jakościowy tok postępowania takim błędem mogą być obarczone. Wynika on z samego procesu komunikowania intencji wypowiedzi. W takiej sytuacji informujemy naszego słuchacza dosyć wyraźnie o systemie wartościowania, jaki przyjmujemy nazywając rzeczywistość. Ta zależność także legła u podstawy założeń o jakościowo-ilościowym podejściu badawczym.

3.4. Teren badań i dobór grupy

Analiza zagadnień dotycząca kultury materialnej, procesów jej dziedziczenia, oraz zawartych w nich wartości z punktu widzenia rozwoju jednostek pokolenia wstępującego, prowokuje do przemyśleń odnośnie reprezentatywności terenu badań dla kultury materialnej, jak i grupy badawczej.

⁴³ T. Hejnica-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 123.

⁴⁴ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006, s. 195.

Najogólniej rzecz ujmując, terenem badań jest północna część historycznego Podlasia. Obejmuje ono współcześnie południowo-wschodnią część obecnego województwa podlaskiego, północny wschód województwa lubelskiego oraz wschodni skrawek województwa mazowieckiego. Na części północną i południową dzieli je rzeka Bug, która na tym obszarze zmienia kierunek z północnego i dalej płynie na zachód. Północnej części historycznego Podlasia odpowiada pojęcie południowo-wschodnia Białostoczczyzna, które było terminem szeroko stosowanym w literaturze naukowej, traktującej o dziejach, językoznawstwie, a także o socjologii tego terytorium⁴⁵. Białostoczczyzna to pojęcie związane ściśle z podziałem administracyjnym. Województwo białostockie zostało utworzone w 1919 roku. W okresie międzywojennym mianem wschodniej Białostoczczyzny określano przyłączone w 1921 roku powiaty grodzieński i wołkowyski. Po drugiej wojnie światowej i zmianie granic państwowych stosowano je w odniesieniu do powiatów bielskiego i białostockiego zamieszkałych w dużej mierze przez ludność prawosławną. Była to więc nazwa związana nie tylko z podziałem administracyjnym, ale przede wszystkim ze specyfiką religijną i językową tak wyróżnionego obszaru, która miała swoje kulturowe uzasadnienie. Południowo-wschodnia Białostoczczyzna albo historyczne północne Podlasie, to obecne powiaty bielski, hajnowski i siemiatycki utworzone w wyniku podziału dawnego powiatu bielskiego. Przymiotnik wschodni w tym przypadku referował do odmienności językowej, kulturowej i religijnej. Była ona wynikiem zasiedlenia tego terytorium przez ludność wschodniosłowiańską już od VI wieku⁴⁶, jak też przybyłą w późniejszych falach osadniczych między XIV–XVIII wiekiem⁴⁷ z kierunków grodzieńskiego, wołkowyskiego i brzeskiego, kulturowo przynależną do chrześcijaństwa wschodniego. Zachodnie tereny Białostoczczyzny związane były natomiast z kolonizacją mazowiecką, kulturowo znajdowały się pod wpływami chrześcijaństwa zachodniego.

Po reformie administracyjnej w 1999 roku utworzono województwo podlaskie, zmieniając jego granice, ale koloryt kulturowy tego terenu pozostał bez zmian. W procesach komunikacji społecznej rozpoczęto też konstruo-

⁴⁵ Zob. *Słowianie wschodni. Między językiem a kulturą*, A. Bolek, A. Fałowski, B. Zinkiewicz-Tomanek (red.), Kraków 1997; *Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*, F. Czyżewski (red.), Lublin 2001; A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995.

⁴⁶ *Hački. Zespół przyrodniczo-archeologiczny na Równinie Bielskiej*, J. B. Faliński, A. Ber, Z. Kobylński, W. Szymański, A. J. Kwiatkowska-Falińska (red.), Białowieża – Warszawa 2005.

⁴⁷ Zob. *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, t. 2, S. Glinka (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1989.

wanie tożsamości regionalnej – podlaskiej. Z założenia tożsamość ta ma być osadzona w warunkach wielokulturowości i odwoływać się do artefaktów wielu kultur jako swego dziedzictwa. Generalnie też aplikuje do dziedzictwa historycznego Podlasia, z definicji krainy pogranicznej, kraju, gdzie funkcjonalną była tożsamość *gente Rutenus natione Polonii*, gdzie tożsamość etniczną, odmienną od wyznaniowej oraz państwowej, uznawano za rzecz naturalną i oczywistą. Początek wieku XX i ideologia państw narodowych niestety sprawiły, że dziedzictwo pogranicza zostało zaprzepaszczone. Wtedy też pojawiły się tożsamości narodowe na tym terenie i przez ten pryzmat wielokulturowa społeczność Podlasia rozpoczęła konstruowanie społeczeństwa. Pojawił się układ większości i mniejszości narodowych, a spuścizna kulturowa nie była już traktowana jako wspólne dobro, ale podlegała bądź zawłaszczaniu przez jedną grupę, bądź była pomijana i marginalizowana jako wartość. Fizycznie niszczone też materialne artefakty kultury.

W badaniach odwołano się do terenu wschodniej części Podlasia Północnego, gdzie najlepiej zachowane zostały materialne artefakty kultury regionu osadzone w tradycji kultury mniejszościowej. Wedle badaczy architektury regionu Artura Gawła⁴⁸ i Jarosława Szewczyka⁴⁹, został zachowany zarówno tradycyjny układ wsi, jak też tradycyjne siedliska z tradycyjną architekturą domostw. Prowadzone badania odwołują się do terytorium, lecz ich przedmiotem jest zagadnienie dziedziczenia i aktywizacja procesów kształtowania tożsamości kulturowej jednostek poprzez świadomość tradycji i dlatego w procesie rekrutacji grupy badawczej odwołano się do Lokalnej Grupy Działania „Puszcza Białowieska”. Lokalna Grupa Działania (LGD) to zespół osób reprezentujących miejscową społeczność i zaangażowanych w działania na rzecz rozwoju lokalnego. Podstawą prawną funkcjonowania są ustawy o wspieraniu rozwoju obszarów wiejskich oraz o stowarzyszeniach. Członkami Lokalnej Grupy Działania mogą być, między innymi, przedstawiciele samorządów gmin, placówek oświaty, kultury, parafii, organizacji i stowarzyszeń działających na danym terenie, firm, spółdzielni itp., a także przedstawiciele poszczególnych miejscowości. Na terenie danej gminy może funkcjonować tylko jedna taka grupa. Lokalna Grupa Działania powinna być zarejestrowana jako stowarzyszenie (z pewnymi wyjątkami) w KRS, posiadać statut i wybrane władze: radę, zarząd, komisję rewizyjną. Winna być partnerstwem trójsektorowym, składającym się z przedstawicieli sektora

⁴⁸ A. Gawel, *Zdobnictwo drewnianych domów na Białostocczyźnie*, Białystok 2007.

⁴⁹ J. Szewczyk, *Ludowe zdobnictwo podlaskich domów*, Białystok 2008.

publicznego, gospodarczego i społecznego. Ważne jest, że gremium decyzyjne Lokalnej Grupy Działania przynajmniej w 50% winno składać się z przedstawicieli społecznych, że w proces decyzyjny powinni być zaangażowani ludzie pochodzący z danego obszaru i ich reprezentacje – lokalne stowarzyszenia. Podkreśla się też znaczenie uczestnictwa w zarządzie reprezentantów i grup mniejszościowych, wymieniając tutaj kobiety, młodych ludzi czy rolników. Zarządzenia te konstituują Lokalną Grupę Działania jako modelowy przykład funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, gdzie decyzje dotyczące rozwoju określonego terenu i projektowanie różnorodnych działań, służących danej społeczności są przygotowywane przez reprezentacje samej społeczności, a nie są projektem uogólnionym i tym samym zunifikowanym. Lokalna Grupa Działania przygotowuje Lokalną Strategię Rozwoju, obszar nią objęty winien być spójny i obejmować gminy wiejskie i miejsko-wiejskie bez miast powyżej 20 tys. mieszkańców oraz liczyć co najmniej 10 tys. i nie więcej niż 150 tys. mieszkańców. Lokalna Grupa Działania zarządza środkami publicznymi. Lokalne Grupy Działania, występujące na terenie całego kraju funkcjonują, aby aktywizować społeczności lokalne i poprzez zarządzanie środkami publicznymi budować kapitał społeczny. Odbyna się to głównie poprzez dofinansowywanie różnorodnych projektów lokalnych stowarzyszeń i organizacji.

Lokalna Grupa Działania „Puszcza Białowieska”, zrzesza 11 gmin wschodniej części Podlasia Północnego z dwóch powiatów. Są to: osiem gmin powiatu hajnowskiego (Hajnówka, Białowieża, Narew, Narewka, Czyże, Czeremcha, Dubicze Cerkiewne oraz gmina miejsko-wiejska Kleszczewo) i trzy gminy powiatu bielskiego – Bielsk, Orla i Boćki. Terytorialnie jest to zwarty obszar pod wieloma względami, również kulturowo, co jest istotne w podjętych badaniach.

W celu uchwycenia procesów transmisji wartości kulturowych i tradycji, badaniami objęto dwie grupy reprezentantów lokalnej społeczności regionu: pokolenie rodziców i pokolenie dzieci. W myśl założeń Ossowskiego, że „dziedzictwo jest bezadresowe” nazwy grupy poddanej badaniu (pokolenia rodziców i dzieci) nie należy rozumieć literalnie. Badani mieszkańcy regionu z pokolenia rodziców tym samym nie muszą być rzeczywistymi rodzicami członków grupy pokolenia dzieci. „Pokolenie rodziców”, to mieszkańcy wsi regionu, angażujący się w lokalne życie społeczne różnorodnie. Są to zarówno właściciele wielkich specjalistycznych gospodarstw wiejskich jak i drobnych gospodarstw rolnych, także mieszkańcy wsi niezwiązani z nią gospodarczo lub prowadzący pensjonaty agroturystyczne jak również emeryci. Badaniami

objęto 60 wsi: Augustowo, Borysówka, Budy, Czechy Orlańskie, Czeremcha, Czeremcha Wieś, Czyże, Dasze, Dobrowoda, Dubicze Cerkiewne, Dubiny, Eliaszuki, Grabowiec, Jagodniki, Klejniki, Kleszczele, Knorydy, Koszele, Kuraszewo, Łosinka, Łubin Kościelny, Malinniki, Mochmate, Morze, Narew, Narewka, Nowoberezowo, Olchówka, Orla, Orzeszkowo, Parcewo, Pasynki, Ploski, Plutycze, Pogorzelce, Policzna, Proniewicze, Puchły, Rajsk, Rakowicze, Reduty, Siemianówka, Soce, Stare Lewkowo, Stare Masiewo, Stary Kornin, Stawiszcz, Suchowolce, Szczyty Dzieciółowo, Szostakowo, Teremiski, Tyniewicz Wielkie, Toporki, Trywieża, Trześcianka, Witowo, Wólka Terechowska, Wólka Wygonowska, Zbucz, Zubacze. W każdej badano pięciu mieszkańców, zachowując schemat przedstawicielstwa społecznego. W efekcie zebrano grupę respondentów w liczbie 260. Prowadzone były z nimi swobodne rozmowy, które zostały zapisane w formie ankiet⁵⁰. Następnie ankiety zostały poddane analizie pod kątem tropów dziedziczenia. Format kwestionariusza ankiety zawierał możliwie wiele pytań otwartych, a ankieter miał za zadanie przede wszystkim zebrać informacje dotyczące treści kultury materialnej. Następnie, uzyskane wyniki stały się fundamentem dla budowy kwestionariusza ankiety do pokolenia dzieci. „Pokolenie dzieci”, to uczniowie gimnazjów istniejących w badanym regionie, które w zamyśle badawczym, są dziedzicami spuścizny kulturowej regionu. Badaniu poddano uczniów klas drugich i trzecich 9 gimnazjów regionu: Augustowo, Czeremcha, Czyże, Kleszczele, Milejczyce, Narew, Narewka, Orla i Dubiny. W wyniku procesu postępowania badawczego zebrano 440 wypowiedzi, w postaci ankiet, które poddano dalszej analizie. Grupa 440 uczniów stanowi 46,7% wszystkich uczniów na poziomie gimnazjum badanego regionu.

Aby dotrzeć do informacji dotyczącej transmisji mniejszościowego dziedzictwa kultury w procesach socjalizacji wtórnej, przebadano również nauczycieli gimnazjów. W efekcie postępowania zebrano 167 ankiet, co stanowi 55,7% nauczycieli uczących w badanych gimnazjach. W procesie postępowania badawczego, kontynuując wątek przekazu tradycji w procesach socjalizacji wtórnej, analizowano dokumenty projektów edukacyjnych.

⁵⁰ Materiał empiryczny był zbierany i analizowany w ramach zamówionego przez Fundację Wspomagania Wsi raportu na temat tradycyjnej architektury południowej części województwa podlaskiego w świadomości jej mieszkańców. Raport sporządzili: Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Mirosław Sobiecki, *Tradycyjna architektura południowej części województwa podlaskiego w świadomości mieszkańców wsi*, Białystok 2008 (maszynopis w posiadaniu autorów oraz Fundacji Wspomagania Wsi).

Kryteria doboru projektów do analizy były dwa. Po pierwsze, były to projekty, które angażowały młodzież badanego regionu i dotyczyły zagadnienia dziedzictwa kultury mniejszościowej, po drugie, to projekty, których celem było zachowanie substancji materialnej dziedzictwa kultury mniejszościowej regionu. Dodatkowym warunkiem, który musiał spełnić projekt, aby był zakwalifikowany do analizy to źródła finansowania i organizator. Organizatorem projektu powinien być podmiot publiczny – stowarzyszenie lub organizacja lub też finansowanie projektu powinno odbywać się ze środków publicznych. W efekcie procesu decyzyjnego analizie poddano projekty:

- a) „Tkactwo – ginące rzemiosło”. Projekt zrealizowany w Czyżach w 2008 roku przez Stowarzyszenie Dziedzictwo Podlasia;
- b) „Z dziejów szkolnictwa na Podlasiu”. Projekt zorganizowany i zrealizowany w 2010 roku przez Stowarzyszenie Bractwo Prawosławne św. św. Cyryla i Metodego przez uczniów Niepublicznej Szkoły Podstawowej św. św. Cyryla i Metodego w Białymstoku;
- c) „Hovorymo po svojomu”. Projekt zrealizowany w 2008 roku w wielu szkołach badanego regionu, którego pomysłodawcą było Stowarzyszenie Dziedzictwo Podlasia i Związek Ukraińców Podlasia;
- d) „Tratwą przez puszcę”. Projekt zrealizowany przez Stowarzyszenie Dziedzictwo Podlasia;
- e) Słowniki nazw miejscowych, historia, pochodzenie, język;
- f) „Wycinanka podlaska z okolic Bielska Podlaskiego i Hajnówki”. Muzeum Podlaskie w Białymstoku;
- g) „Pamięć miejsca – historia mojego domu”. Projekt organizowany przez Stowarzyszenie Dziedzictwo Podlasia, zrealizowany w 2010 roku;
- h) „Tożsamość kulturowa prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny w procesie międzypokoleniowego przekazu”.

Projekty te zostały poddane analizie jakościowej, z perspektywy ich potencjału budowania wiedzy oraz konstruowania kapitału społecznego, wielokulturowego regionu Podlasia. Są to przykłady „dobrych praktyk” – modele, wynalezione i sprawdzane społecznie, włączające tradycje mniejszości w układ kultury regionu. Zostały przeprowadzone w regionie w badanych gimnazjach i wiedza o tym w późniejszym toku postępowania badawczego mogła wpływać na wyniki analiz ilościowych.

□

4.

Dziedzictwo i tradycja na historycznym pograniczu kulturowym

Współcześnie pedagogika podejmuje nowe obszary swojej misji. Coraz wyraźniej rysują się nowe kierunki naukowych analiz. Jednym z takich wyzwań jest problem tradycji i dziedzictwa kulturowego w procesie edukacji. Zagadnienie to, w obliczu odbywających się procesów globalizacyjnych z jednej strony, a szeroko rozpowszechnionych procesów migracyjnych z drugiej, ukazuje nam problematykę edukacji dzieci z perspektywy kontekstu kultury. Innym procesem społecznym, który leży u podłoża edukacyjnego wyzwania jest standard kulturowy współzycia grup kulturowych na pograniczach, gdzie od wieków transmisja kultury następowała w układach względnie odrębnych – tradycjach wyznaczonych politycznym układem czy ideologią czasów. Rozwój jednostki w tym układzie nie oznacza już odwołanie się do teorii rozwoju biologiczno-osobowościowego jednostek, lecz ważne staje się odwołanie do ich zaplecza społeczno-kulturowego: tradycji kulturowej grupy, z której wywodzi się wychowanek. Uświadamiamy sobie coraz bardziej, że tradycja kulturowa grupy definiuje także powinności rozwojowe jednostek, a tym samym tradycja wyznacza jednostkom hierarchię wartościowania i nadaje znaczenia zachowaniom. Ważnym zagadnieniem staje się w tym układzie wzajemna zależność pomiędzy dziedziczną kulturą i jej miejscem w edukacji. Dziedziczenie kultury oznacza szeroko rozumiane procesy transmisji wartości za pośrednictwem artefaktów kultury, natomiast tradycja jest stosunkowo trwałym układem, pozwalającym odczytać spuściznę kulturową poprzednich pokoleń w warunkach społecznych pokolenia współczesnego. Transmisja dziedzictwa kulturowego następuje od wieków z pokolenia na pokolenie. Jest nie-

odczownym czynnikiem trwania kultury. Dotyczy zarówno materialnych jak i symbolicznych treści kultury. Bez transmisji nie istniałaby ciągłość zachowań umożliwiających konstruowanie tożsamości kulturowej jednostek. Przekaz dziedzictwa kulturowego dotyczy zarówno materialnego aspektu kultury jak i niematerialnego dorobku pokoleń zstępujących. Treści przekazu obejmują zarówno dziedziczenie całej sfery osiągnięć materialnych i niematerialnych kultury. Specyficzne kulturowo postawy, wierzenia i światopoglądy, pozostają więc w związku z powstającymi materialnymi treściami kultury: technikami rękodzielniczymi, konstrukcją narzędzi pracy, organizacją pracy, specyficznymi kulturowo stylami architektonicznymi, czy specyficznymi dla kultury formami sztuki tak artystycznej jak i użytkowej. Wreszcie do materialnego aspektu kultury zaliczamy także dzieła literackie i muzyczne. Wyrazem przekazu systemu wartości kulturowych czy wiedzy kulturowej są zwyczaje i charakterystyczne dla określonej kultury obrzędy w cyklu życia jednostki, grupy społecznej lub społeczności – jeśli mówimy o kulturach tradycyjnych; grup społecznych, klas i warstw społecznych czy całych społeczeństw – jeśli mówimy o kulturze współczesnej. Z upływem epok, uwarunkowań ekonomicznych, politycznych i generalnie rozumianych zmian globalnych pewne normy i postawy, wierzenia czy zasób wiedzy dezaktualizują się lub poszerzają. Stopniowo są wypierane przez aktualne formy, nadawane są im nowe kulturowe interpretacje. To zjawisko w procesie transmisji dziedzictwa kulturowego nazywane jest tradycją kulturową. Można ją zdefiniować jako szczególne, specyficzne związki z przeszłością, nasze postawy wobec dziedzictwa kulturowego i szczególnej więzi międzypokoleniowej. Transmisja dziedzictwa kulturowego to proces, który pozwala zachować *continuum* tożsamości kulturowej przez pokolenia i tradycję pozostawić żywą, adekwatną do warunków społecznych pokolenia. Jerzy Szacki proponuje wyodrębnienie trzech aspektów tradycji, które są rozumiane w kontekście przekazu dziedzictwa kulturowego.

Pierwsze pojęcie jakie można spotkać w piśmiennictwie można by nazwać czynnościowym: ośrodkiem zainteresowania robi się mianowicie często czynność przekazywania z pokolenia na pokolenie takich lub innych przeważnie duchowych dóbr danej zbiorowości. Pojęcie drugie nazywamy przedmiotowym, ponieważ łączy się ono z przesunięciem uwagi badacza tego, jak owe dobra są przekazywane, na to jakie są to dobra, co podlega przekazywaniu. Pojęciu trzeciemu możemy dać nazwę podmiotowego, na pierwszym planie znajduje się tu stosunek danego pokolenia do przeszłości, jego zgoda na dziedziczenie lub protest przeciwko niemu¹.

¹ J. Szacki, *Tradycje. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 97–98.

Józef Burszta natomiast pisze:

Tradycja to wszelkie dziedzictwo przeszłości, materialne i niematerialne, istniejące w przeszłości czy w danym momencie w życiu, bądź wywołane z przeszłości do życia określonej zbiorowości czy grupy ludzkiej, z racji swego pochodzenia odpowiednio wartościowane, stąd selektywnie przekazywane następnym pokoleniom².

Innym punktem wyjścia do analizy zagadnienia transmisji dziedzictwa kulturowego może być też teoria stereotypu w kulturze Zbigniewa Bokszańskiego. Spostrzega on procesy transmisji dziedzictwa kulturowego przez pryzmat stereotypu kultury jako kanału komunikowania kultury i tradycji jako treści kultury. Twierdzi, że tradycja grupy to całościowo pojmowana część dorobku kulturowego grupy, odnoszącego się do wzorów postrzegania obcych grup³. Autor dostrzega zasadniczo dwa sposoby konstruowania stereotypu grupy, a tym samym dwa kanały przekazu treści kultury. Jeden nazywa „paradygmatem narodów i grup etnicznych”; reprodukcja (transmisja) kultury następuje za pośrednictwem procesów społecznego komunikowania się. Nie jest więc rezultatem ukierunkowanych procesów selekcji i subiektywnego eliminowania tego, co się „zdezaktualizowało”. Powstaje – jak pisze Z. Bokszański – „jako zbiór «osadów», «sedymentacji», jest otwarty na włączanie nowych elementów” i „jest opleciony misterną siecią wskazówek dotyczących używania poszczególnych jego elementów”⁴. Drugi zaś – tradycją – przekazywaną kanałem, który autor nazywa „schematami ideologicznymi narodów i grup etnicznych”; powstają one w związku z aktualnymi problemami tożsamości grupowej, są osadzone w realiach ekonomicznych i geopolitycznych aktualnego świata. To ustawienie przekazu z punktu widzenia aktualnych problemów społecznych kultury powoduje, że przekaz jest bardziej spójny treściowo i w sposób szczególny odzwierciedla problemy związane z tworzeniem lub podtrzymywaniem tożsamości zbiorowej⁵.

Procesy transmisji dziedzictwa kulturowego można uchwycić na trzech poziomach. Na poziomie tradycji grupy będą to skumulowane efekty historii rozpatrywanej grupy, specyficznie odzwierciedlone jej dzieje. Będzie to efekt jej wielowiekowych kontaktów z innymi. Drugim poziomem opisu przekazu kultury może być studiowanie wzorów kultury. Wtedy zaintere-

² J. Burszta, *Kultura ludowa – kultura narodowa*, Warszawa 1974, s. 343.

³ Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997.

⁴ Tamże, s. 82–83.

⁵ Tamże, s. 89–91.

sowanie badacza skumulowane jest wokół specyficznej formy stereotypu: wyobrażeń, impresji, nawyków, generalizacji, wierzeń i postaw członków określonego kręgu kulturowego lub jednostek o określonej tożsamości kulturowej. Wreszcie trzeci poziom, nazywany standardem kulturowym. Analiza przekazu w tym przypadku opiera się na interpretacji kształtowania licznych indywidualnych aktów percepcji innych kulturowo. Te akty percepcji są bowiem poddawane różnorodnym formom obiektywizacji i w postaci na przykład folkloru czy literatury wprowadzone w konteksty socjalizacyjne następnego pokolenia.

Przekaz dziedzictwa kulturowego generalnie odbywa się na dwóch płaszczyznach. Jedną z nich jest przekaz w rodzinie, a drugą przekaz w społeczeństwie. Przekaz w rodzinie rozumie się przede wszystkim jako kultywowanie tradycji rodzinnych, oraz akceptowanie i podtrzymywanie uznawanych w tej rodzinie wartości. Utrzymywanie ciągłości dziedzictwa kulturowego odbywa się poprzez przekazywanie języka, obyczajów, norm i wartości, wzorów zachowań, a także tradycji. W społeczeństwie natomiast przekaz ów odbywa się za pośrednictwem agend kulturowych. Jedną z takich agend jest, na przykład, program kształcenia i wychowania czy system ofert kulturalnych określonego społeczeństwa. Zdaniem Romana Schulza, instytucje formują się wokół określonych – istotnych i trwałych – problemów (potrzeb, wymogów) życia indywidualnego i zbiorowego. Jak twierdzi:

potrzeby te powołują instytucje do życia, są racją ich istnienia oraz czynnikiem rozwoju. Są także podstawą określenia funkcji, jaką dana instytucja pełni w życiu zbiorowości. Dla instytucji wychowania problemem takim jest wymóg przekazu – w wymiarze międzypokoleniowym – istniejącego zasobu kultury. Rozwiązanie tego problemu decyduje o trwałości i ciągłości poszczególnych społeczeństw. Potrzeba zachowania kultury uzasadnia konieczność inkultuacji jednostek w odpowiednim stopniu i zakresie⁶.

W obu przypadkach bardzo ważny jest tu towarzyszący transmisji element kontroli społecznej.

Coraz częściej w rzeczywistości społecznej spotykamy się z problemem wymiany tradycji kulturowej w cyklu życia jednostek. W efekcie owe „zamiany tradycji” mają przełożenie na procesy konstruowania tożsamości kulturowej jednostek. Tradycja w procesie wychowania przestaje być kontekstem, a staje się tematem wychowania. Tożsamość kulturowa jednostek

⁶ R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 12–13.

przestaje być konsekwencją międzypokoleniowego komunikowania się i prostego przekazu kultury, a staje się wyzwaniem. Jest to problem w sensie rozważań teoretycznych w pedagogice i wyzwanie egzystencjalne jednostek. Coraz częściej mamy do czynienia w kontakcie wychowawczym z wychowankiem, którego socjalizacja i wychowanie w rodzinie odbywa się w odmiennym kontekście kulturowym niż wychowanie i edukacja. Zdarza się też, że znaczenie kultury rodzimej, a tym samym jej moc socjalizacyjna staje się dla młodzieży niezrozumiała. W tak zarysowanej problematyce należy uwzględnić również głosy analizujące zależności między polityką społeczno-kulturalną i oświatową państwa a potrzebami związanymi z coraz częściej uświadamianym stanem wielokulturowości współczesnych społeczeństw.

4.1. Kultura w procesie wychowania

Współcześnie proces edukacji nie może i nie powinien odbywać się poza świadomością uwarunkowań kulturowych. Zdajemy sobie sprawę, że wychowanie jest osadzone w kontekście kulturowym⁷, a edukacja jest efektem uświadomienia, że proces wychowania i edukacji nie może i nie powinien odbywać się w oderwaniu od problematyki transmisji dziedzictwa i tradycji. Tak zdefiniowana teza, aby mogła być przedyskutowana, wymaga uściślenia samego pojęcia – kultura. Z perspektywy rozważań nad wzajemnym związkiem kultury i edukacji, rozważania należałoby zacząć od odwołania się do doświadczeń klasyka socjologii J. Szczepańskiego i za nim powtórzyć, że kultura powinna być interpretowana poprzez przejawy życia społecznego oraz wynik życia społecznego. Jako taka może też być uchwytna w procesach społecznego komunikowania się. Jest także spoiwem wspólnoty, a więc stanowi podłoże dla kształtowania się tożsamości kulturowej jednostek⁸. Przy tak sformułowanej tezie, dotyczącej operacjonalizacji kultury na terenie pedagogiki, jasne staje się, że do rozważenia mamy istotne problemy. Dla pedagogiki interesujące będą rozważania dotyczące konstruowania procesu przekazu kultury z pokolenia na pokolenie, a więc szeroko rozumiane procesy komunikacji społecznej międzypokoleniowej, oraz druga perspektywa – tożsamości kulturowej jednostki. Interesować nas będzie proces nabywania świadomości, że tożsamość kulturowa jednostki jest konstrukcją odniesioną

⁷ Zob. *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003, t. 1.

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966.

do tradycji grupy. O kształcie społecznym kultury czy kultur terytorium decyduje tradycja. Kultura bowiem poddaje się wpływowi społecznemu, które decydują o jej zawartości czy zmianach zachodzących w jej obrębie i jako taka może być uchwytna poprzez obserwację społecznych zachowań jednostek. Konceptualizacja kultury w teorii klasyka antropologii kulturowej Ralpha Lintona mówi, że kultura „odnosi się do całościowego sposobu życia jakiegoś społeczeństwa, a nie tylko do tych jego części, które społeczeństwo uważa za wyższe lub bardziej pożądane”⁹. Zatem kulturę, jak dalej twierdzi autor „można poprawnie definiować jako dziedzictwo kulturowe członków danego społeczeństwa”¹⁰. Zaznacza jednak, że tego typu definicja przydatna jest tylko w sytuacji badania osobowości jednostek. Czyni też inną uwagę. Analizując procesy przekazu kultury z pokolenia na pokolenie zastanawia się nad zagadnieniem: możliwości podzielenia i przekazywania kultury. Zauważa, że kultura istnieje w co najmniej trzech porządkach: materialnym, jawnym i ukrytym, a przekaz każdego z nich stawia nadawców i odbiorców przed szeregiem wyzwań. O ile przekaz porządku materialnego kultury nie stanowi problemu, jest funkcją dokumentowania, a potem dystrybucji i analizy tych dokumentów, to przekaz porządku ukrytego jest niemożliwy. „Ten aspekt kultury obejmuje stany psychiczne, których charakter, a nawet samo istnienie może być tylko infekowane z zachowania jawnego, jakiemu dają początek”¹¹. I jak dalej twierdzi R. Linton „to właśnie jawne aspekty kultury są podstawowymi czynnikami w przekazywaniu kultury. Stany psychiczne tworzące kulturę ukrytą same w sobie nie są przekazywalne”¹². Można więc na podstawie tych analiz postawić tezę, że w porządku ukrytym (niejawnym) kultury każde pokolenie będzie odmiennie odczuwać i interpretować swoje kulturowe „My”. Podda je swoistej interpretacji pokoleniowej z perspektywy aktualnych warunków społecznych. Inaczej mówiąc, adekwatnie do aktualnych warunków społecznych zinterpretuje artefakty pozostawionego im dziedzictwa kulturowego. Postrzeganie kultury grupy może być sterowane ideologicznie, a tym samym kulturze nadawany może być swoisty społeczny status. Posługujemy się pojęciami kultury rozwiniętej i kultur prymitywnych, kultur wyższych cywilizacyjnie i cywilizacyjnie zaniedbanych. Takie ideologicznie sterowane definicje kultur w przeszłości (a czasem jeszcze teraz) powodowały określoną politykę społeczną i edukacyjną. Polityka spo-

⁹ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 45.

¹⁰ Tamże, s. 47.

¹¹ Tamże, s. 55.

¹² Tamże, s. 58.

leczna sprowadzała się do forsowania procesów asymilacji kulturowej członków społeczności uznanej za przedstawicieli kultur cywilizacyjnie zaniedbanych. W efekcie tych procesów obserwuje się specyficzną tożsamość kulturową jednostek ze zmarginalizowanych grup kulturowych. Elżbieta Czykwin w swojej pracy *BIAŁORUSINI JAKO GRUPA STYGMATYZOWANA*¹³ ukazuje procesy marginalizowania wartości własnego dziedzictwa kulturowego członków kultury mniejszościowej, podobne dane przynosi wcześniejsza praca Danuty Markowskiej¹⁴. Zatem ów proces stratyfikowania społecznego kultur ma bogatą przeszłość. Wywodzi się z dwóch tradycji europejskich: szkoły anglosaskiej i szkoły germańskiej. Największą wspólnotą ludzką jest cywilizacja. Jest najszerszą płaszczyzną kulturowej tożsamości, ponad którą jest tylko to, co odróżnia człowieka od innych gatunków. Określana jest przez obiektywne, wspólne elementy: język, historię, religię, obyczaje, instytucje społeczne; jak i subiektywną samoidentyfikację ludzi. Cywilizacja to największe „My”, z którą czujemy się związani. Samo nadawanie znaczenia cywilizacji jako markera kultury także ma różną tradycję. Wyróżniamy tradycje XIX-wiecznej szkoły niemieckiej, gdzie cywilizacja utożsamiana jest z rozwojem technicznym i osiągnięciami grup ludzkich w tym zakresie. Termin cywilizacja w tej tradycji jest w opozycji do terminu kultura, który generuje ludzkie osiągnięcia w zakresie konstruowania ideałów – wyrazicieli określonego systemu wartościowania i moralność jako zjawiska społecznego ludzi. Elementy kultury w społecznym procesie komunikowania się były prezentowane w postaci zjawiska kultury wysokiej. Konsekwencje odróżniania cywilizacji od kultury miały zasadnicze znaczenie dla typologii kultur na świecie. Te kultury, które nie opierały się na rozwoju techniki były określane jako tradycyjne, nierozwinięte, natomiast te, które dynamicznie opierały się na technice i koncentrowały się wokół szeroko rozumianych czynników materialnych, były analizowane jako struktury rozwinięte, zurbanizowane, gdzie żyje dynamiczna społeczność. One w niemieckiej typologii awansowały do rangi cywilizacji. Anglosaksońska szkoła natomiast widzi zróżnicowanie kultur poprzez ich strukturę i związane z tym odmienności społeczne, natomiast nie wartościuje kultur poprzez ich mechanizację. To w odmiennych strukturach i matrycach kultury ukryte są jej elementy: wartości, ideały, moralność. Ferdynand Paul Braudel powiedział: „rzeczą zwodniczą bowiem jest próbować na sposób niemiecki oddzielić kulturę od jej bazy,

¹³ E. Czykwin, *Białorusini jako grupa stygmatyzowana*, dz. cyt.

¹⁴ D. Markowska, *Rodzina wiejska na Podlasiu*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.

jaką jest cywilizacja”¹⁵. Cywilizacja jest kategorią nadrzędną dla szeregu kultur. I kiedy analizujemy zagadnienie cywilizacji zachodniej, to uświadamiamy sobie, że pewne elementy kultury budują dyskurs cywilizacyjny, kiedy inne pozostają swoistym wariantem i wzbogacają duchowy świat człowieka, nie wprowadzając jednak zmiany dyskursu. W kręgu cywilizacji zachodniej wyróżnia się centralne elementy kultury budujące dyskurs cywilizacyjny. Są to takie, które w sposób zasadniczy konstruują fundament społecznego życia jednostek. Są niejako kulturowym założeniem życia społecznego. Pierwszym z nich jest religia. Jak twierdzi Christopher Dawson: „wielkie religie są fundamentem wszelkich cywilizacji”¹⁶. Z pięciu religii światowych Webera, cztery: chrześcijaństwo, islam, hinduizm, konfucjanizm – związane są ściśle z głównymi cywilizacjami. Nie dotyczy to buddyzmu. Religia to z perspektywy kultury system wierzeń i praktyk, poprzez które ludzie wyrażają swój stosunek do tego, co uznają za nadnaturalne i święte. Religia udziela odpowiedzi na pytanie o sens życia, hierarchie wartości, kwestie dobra i zła w życiu. Religia integruje przez sam akt wiary (swoisty proces psychiczny). Należy odróżniać wyznanie (jako historycznie, politycznie skonstruowaną przestrzeń wyznawania wartości religii) od samej religii, która niejednokrotnie jest praktykowana poprzez wiele wyznań. Drugim elementem jest język. Występuje zwykle pod postacią *lingua franca*, tak zwanego języka światowej komunikacji. Język w kulturze ma swoistą pozycję. Przekazuje zasadnicze elementy strukturalne kultury: ideały wartości i normy, oraz umożliwia wzajemne komunikowanie się – przekazywanie myśli i uczuć innym osobom. Integruje społeczności i jest wartością samą w sobie (autoteliczną). Życie społeczności w kręgu cywilizacji zachodniej skonstruowane jest wedle pewnych założeń ideologicznych – swoistych założeniach kulturowych, które wyznaczają relacje jednostek do siebie. Przede wszystkim jest to prawo rzymskie, oraz założenie o rozdzieleności polityki od religii. Systemy ideologiczne takie jak liberalizm, socjalizm, komunizm, korporacjonizm, marksizm, socjaldemokracja, konserwatyzm, nacjonalizm, faszyzm, chrześcijańska demokracja także zostały skonstruowane w ramach cywilizacji zachodniej. Ideologia kulturowa cywilizacji zachodniej jest też opisywana przez zjawisko ekspansjonizmu kulturowego, co daje powszechne przekonanie o wyższości cywilizacji zachodniej i przynależących do niej kultur nad innymi, spoza kręgu

¹⁵ F. P. Braudel, *Gramatyka cywilizacji*, Warszawa 2001, s. 35.

¹⁶ Ch. Dawson, *Religion and the rise of Western Culture*, New York 1991, s. 42.

cywilizacyjnego¹⁷. Reprezentatywne dla cywilizacji zachodniej jest zachodnie chrześcijaństwo jako element strukturalny religii, a w przypadku regulowania stosunków międzyludzkich uznaje się za oczywiste: indywidualizm jako wyraz praw i wolności jednostek; gospodarkę rynkową jako sposób zapośredniczonych stosunków gospodarczych między jednostkami, oraz demokrację jako pożądaną ustrój polityczny – sposób gromadzenia się jednostek we wspólnoty¹⁸.

Kultura pełni bardzo ważną rolę w życiu społecznym. Jest czynnikiem regulującym współżycie ludzi w obrębie społeczności. Jan Szczepański¹⁹ wyróżnia cztery mechanizmy wpływu kultury na życie społeczne:

1. Ustalenie systemów wartości i kryteriów wartości określających. To kultura określa wartości i porządkuje je w struktury najważniejsze, a tym samym pożądane dla jej członków. Dominujące w kulturze systemy wartości stanowią kryterium wyborów, dokonywanych przez jej uczestników odnośnie celów życiowych, zamierzeń, postaw. Tym samym kultura wpływa na kształt życia społecznego, na jego różnorodność, kierunki rozwoju, decyduje o jego specyfice i jakości;
2. Ustalenie wzorów zachowania, czyli kulturowo określonych sposobów reagowania na konkretne sytuacje społeczne. Kulturowe wzory zachowań określają, jak jednostki powinny reagować na sytuacje „doniosłe dla grupy”²⁰. Dzięki tym wzorom przebieg życia społecznego jest przejrzysty, jasny i zrozumiały dla jej uczestników. Kulturowe uwarunkowania ujednolicają zachowania ludzi, wyznaczają ramy zachowań „właściwych” „stosownych” do miejsca i czasu. Niektóre zachowania szczególnie znaczące zostały sformalizowane i funkcjonują w formie przepisów. Kulturowe wzory zachowań stanowią o regularności życia społecznego i jego porządku.
3. Ustalanie modeli (ideałów) kulturowych, które są symbolicznym przedstawieniem pożądanego stanu rzeczy, na przykład modeli różnego rodzaju instytucji społecznych czy członków grup społecznych. Służą one do oceny zjawisk i stanów rzeczy zachodzących faktycznie.

¹⁷ Zob. teksty o wyższości cywilizacji zachodniej np. S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 2005.

¹⁸ Szersze analizy i dogłębnierze studia czytelnik znajdzie w: tamże; W. Pawluczuk, *Wprowadzenie do teorii cywilizacji*, Białystok 2008; J. Mikułowski-Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.

¹⁹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, dz. cyt.

²⁰ Tamże, s. 74.

Są modelami do naśladowania, bowiem kumulują zespół najbardziej pożądaných cech, jakie powinna posiadać osoba czy instytucja.

4. Kultura przenosi się w procesie socjalizacji. Polega on na przygotowaniu człowieka do życia w społeczeństwie, do przetrwania i rozwoju oraz do harmonijnego współżycia z innymi ludźmi. Kultura dostarcza jednostce pewnego ogólnego „programu”, według którego ma przebiegać jej życie. Przekazywane są sposoby widzenia świata, wartościowania, oceny zjawisk społecznych itp.

Zasada dotycząca równoważności kultur niezależnie od stopnia ich organizacji i cywilizacyjnego osadzenia jest osiągnięciem XX-wiecznej antropologii. Jak pisze Szczepański, terminu – kultura – używamy dla oznaczenia określonych klas przedmiotów i zjawisk, które chcemy opisać i wyjaśnić²¹ Kultura w założeniu więc powinna mieć sens opisowy, a nie oceniający. Nie mniej jednak kultura jest systemem zmieniającym się wraz ze zmieniającą się rzeczywistością cywilizacyjną i jednym z problemów analizy związków kultury i wychowania jest niewątpliwie problem opisu, klasyfikowania i wprowadzania zmian w krąg kultury wychowanków. Opis i wyjaśnienie oznacza nadawanie znaczeń rzeczom i zachowaniom, zawsze z perspektywy określonej kultury. Ten proces konstruowany jest zasadniczo z perspektywy dwóch zgeneralizowanych postaw wobec kultury jako systemu ideologicznego. Jest to postawa etnocentryzmu lub postawa relatywizmu kulturowego. Etnocentryzm traktuje „nasze” zasady i normy, zachowania, obrzędy jako oczywisty, jedyny i jedynie wartościowy sposób realizacji duchowości człowieka oraz wyraz wartości. W ramach koncepcji etnocentrycznej, nasze (wspólnotowe) myślenie, a więc także stojącą za tym wiedzę; postępowanie, a zatem proces decyzyjny, analizę problemu i działanie; oraz wartościowanie, czyli interpretację zachowań ludzkich i ich ocenę uznajemy za właściwe i normalne. Inne niż nasze wspólnotowe myślenie, postępowanie i wartościowanie uznajemy za niewłaściwe i nienormalne. Drugą zgeneralizowaną postawą wobec odmienności kulturowej jest relatywizm kulturowy. Postawa ta zbudowana jest na przeświadczeniu, że można zrozumieć zachowania innych tylko wtedy, gdy rozpatrujemy je w kontekście „ich” kultury. Oceny muszą być dokonane w odniesieniu do tła kulturowego, z którego powstały.

²¹ J. Szczepański, *Elementarne...*, dz. cyt.

4.2. Dystrybutywne rozumienie kultury i jej znaczenie w edukacji

Pytaniem nurtującym pedagogów zajmujących się związkami kultury i edukacji jest zagadnienie charakteru kultury, a tym samym rozważania nad możliwością odwołania się do kultury w procesie edukacji. Jan Szczepański opisuje charakter kultury w czterech zasadach, które zostały omówione w poprzednim rozdziale. Twierdzi, że kultura ma zawsze charakter osobowy, co oznacza, że jest związana z ludzkim umysłem. Jest zjawiskiem społecznym, a zatem, powstaje w międzyosobowej komunikacji i jej służy. Kultura łączy ludzi i jednocześnie ich różnicuje w zależności od tego do jakiej grupy należą, a więc tkwi u podłoża ludzkiej tożsamości oraz jest dynamiczna. Kultura rozwija się, istnieje o ile ma znaczenie dla jakiejś grupy ludzi²². Musi być widoczna poprzez zachowania czy artefakty, obiektywnie istniejący system normatywny itp. Może istnieć jako funkcjonujący, dostępny obecnemu pokoleniu system normatywny, ale też może istnieć jako swoisty rezerwuuar normatywny, obecnie jednak (z różnych przyczyn) niepraktykowany. Kultura może funkcjonować jako swego rodzaju dziedzictwo zapomniane, słabe czy pozostawione na boku²³. Aby można było mówić o elementach kultury, pojęcie to powinno spełniać kilka kryteriów. Po pierwsze element jest częścią kultury, gdy oderwie się od swego twórcy, jest zaakceptowany przez grupę jako identyfikujący jej członków, oraz ustali się jako istniejący niezależnie od przypadkowych okoliczności. Kulturę rozumiemy jako przejaw działalności i utrwalenie grupy społecznej, społeczeństwa czy narodu – jak twierdzi L. Dyczewski²⁴. Mówimy wtedy o poszczególnych kulturach polskiej, białoruskiej niemieckiej itp. Kultura lokalizowana jest w czasie, przestrzeni i świadomości zbiorowości. Kultura nie istnieje sama w sobie, zawsze opiera się na systemie społecznym grupy, powstaje w ramach wspólnoty. Stefan Czarnowski ujął ją jako „całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup społecznych i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie”²⁵. Jan Szczepański, natomiast widzi to jako:

²² Interesujące poglądy na ten temat można znaleźć w książce R. Scrutona, *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, Poznań 2010.

²³ Zob. L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1996.

²⁴ Tamże.

²⁵ S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1958, s. 17.

ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości, sposobów postępowania, uznanych, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom²⁶.

W rozumieniu dystrybutywnym dyskurs kulturowy w edukacji sprowadzałby się do utożsamienia kultury z tradycją, a kompetencje kulturowe jednostek do kształtowania wybranej zgeneralizowanej postawy: etnocentryzmu lub relatywizmu kulturowego, jako postaw pożądanych dla odtwarzania wartości kultury zamkniętych w tradycji.

4.3. Wspólnotowe i jednostkowe aplikacje kultury

Pojęcie wspólnoty podobnie jak pojęcie grupy społecznej opisują nam zbiorowości ludzkie czymś ze sobą powiązane. O ile termin wspólnota jest częściej używany w tradycji nauk antropologicznych, o tyle grupa społeczna jako termin jest obecny przede wszystkim na terenie nauk socjologicznych. Rzeczywistość społeczna stojąca za tymi pojęciami odnosi się jakoś do aplikowania kultury. O ile pojęcie grupy społecznej jest definiowane poprzez odniesienie do struktury społecznej a wyznaczniki przynależności do grupy społecznej stanowią wskaźniki wielu badań empirycznych, to pojęcie wspólnoty należy do pojęć podstawowych. Takie pojęcia są niedefiniowalne. Charakteryzuje się je poprzez teorie. Tak więc opis: jak powstaje wspólnota, oraz kto i pod jakimi warunkami może do wspólnoty przynależeć pozwoli nam na scharakteryzowanie wspólnoty. Generalnie, wspólnota to pewna zbiorowość ludzka, która jest wyodrębniona poprzez to, że jednostki przynależą właśnie do tej wspólnoty. Pytaniem o wielkiej wadze dla pedagogiki pozostają zagadnienia o wielość wspólnot, do których jednostka może przynależeć jednocześnie oraz o stan świadomości i decyzyjności jednostki w sprawie przynależenia do wspólnoty. Badacze problemu Zbigniew Musiał i Bogusław Wolniewicz²⁷, podają trzy teorie wspólnoty. Pierwsza z nich to wspólnota delineacyjna. Elementami wyodrębniającymi tę wspólnotę są cechy jej członków. Może to być jedna cecha, specyficzna, na przykład, antropologiczna w rozumieniu antropologii fizycznej lub też kilka cech ułożonych w zbiór elementów: porozumiewanie się tym samym językiem, obrzędy tego

²⁶ J. Szczepański, *Elementarne...*, dz. cyt., s. 47.

²⁷ Z. Musiał, B. Wolniewicz, *Ksenofobia i wspólnota*, Komorów 2010.

samego wyznania, ale może to być syndrom cech, na przykład „charakter narodowy” czy „mentalność”. W przypadku tej teorii, świadomość jednostek nie decyduje o przynależności do wspólnoty, to te obiektywne lub zobiektywizowane cechy kultury decydują o procesie włączania ich do wspólnoty. Jednostka może tylko spełniać warunki zadane przez kulturę. Drugą teorią wyjaśniającą wspólnotę jest teoria deklaracyjna. Czynnikiem wyodrębniającym ją jest przeświadczenie jednostek i deklaracja przynależności do wspólnoty. To świadomość jednostek i ich determinacja konstruuje wspólnotę deklaracyjną. Zatem, można by teorię wspólnoty deklaracyjnej usytuować wśród teorii subiektywistycznych. W tym przypadku kultura jest poddawana interpretacjom, a nie jak w poprzedniej teorii, tylko transferowana. Wreszcie trzecia teoria – nazywana dynamiczną. Według niej, czynnikiem wyodrębniającym wspólnotę jest specyficzny społeczny układ sił. Ta teoria wspólnoty utożsamiana jest z socjologicznym terminem grupa społeczna. W teorii socjologicznej grupa społeczna może mieć postać grupy pierwotnej lub wtórnej. Pierwszy typ konstruuje się poprzez interpersonalne kontakty jednostek, podczas, gdy drugi powstaje za pośrednictwem form komunikacji zapośredniczonej²⁸. Konstruowanie wspólnoty, w tym wypadku polega na pojawieniu się społecznego układu sił. Zatem społeczny stan świadomości o wadze zachowania dziedzictwa kulturowego kreuje wspólnotę. Ten trzeci typ w opinii badaczy posiada cechę, określaną mianem „ekumeniczności”:

uznaje się w niej, że własne poczucie członków wspólnoty, czy ich wspólne cechy, mogą być i bywają składowymi owego układu sił, i w ten sposób do wyodrębnienia wspólnoty się przyczyniają. Jednakże same przez się nie są decydujące. Może ich nawet wcale nie być, a siły są i wspólnota istnieje²⁹.

Zagadnieniem do rozważenia w tym procesie jest społeczny układ sił. Wydaje się, że autorzy mają tutaj na myśli proces społecznego tworzenia rzeczywistości. Z punktu widzenia socjologicznych procesów, a zwłaszcza interakcjonizmu symbolicznego, ludzie tworzą i kształtują naturę swych własnych światów społecznych. Proces ten określa się mianem społecznego tworzenia rzeczywistości³⁰. Dokonuje się ono w aktach interakcji, gdy działania aktorów oparte są na doświadczeniu pojmowania rzeczywistości i uzgadnianiu tej

²⁸ Zob. N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992, s. 67–83.

²⁹ Z. Musiał, B. Wolniewicz, *Ksenofobia i wspólnota*, dz. cyt., s. 30.

³⁰ Zob. N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, dz. cyt., s. 103–104.

rzeczywistości, kiedy przekonania są odmienne³¹. W takim ujęciu tworzenie wspólnoty poprzez jej cechy takie jak: więź duchowa, ekskluzywność, tradycja, trwałość oznacza odwołanie się do pamięci zbiorowej, oraz założenie swoistej konwencji wspólnoty. Jak pisze Elżbieta Hałas: „koncepcja konwencji zakłada istnienie społeczeństwa i komunikacji, dla której owe konwencje są ustanawiane”³². Ta konwencja na poziomie interakcji zamyka się w procesach symbolizacji: „symbolizm umożliwia kategoryzowanie, porządkowanie doświadczenia społecznego, komunikowanie i oddziaływanie”³³ i jak dowodzi autorka:

to właśnie doświadczenie nie przestaje być immanentnie obecne w codziennym życiu grupowym. Sam Schutz słusznie zresztą przyznaje, że społeczeństwo, grupa, wspólnota są doświadczane przez ludzi przy użyciu symboli³⁴.

Układ znaków, ich rozumienie, społeczne odniesienia do tych znaków oraz generowane wartości w znakach, tworzą uniwersum symboliczne, które w swojej istocie jest społecznym i historycznym wytworem, porządkuje i nadaje znaczenie rzeczywistości, także historii, czyni społeczeństwo zrozumiałym³⁵. Pamięć zbiorowa reprezentuje tutaj drugą siłę konstytuującą wspólnotę. „Przez pamięć zbiorową rozumie się wszystko to, co pozostaje z przeszłości w przeżywanej współcześnie rzeczywistości grupy, inaczej mówiąc to wszystko, co grupa czyni przeszłością”³⁶. Nie należy pamięci zbiorowej utożsamiać z historią, której celem jest obiektywne zakodowanie dziejów. Pamięć zbiorowa rodzi się i trwa na bazie społecznego doświadczenia grupy w dziejach i z natury swojej jest nieobiektywna. Powstaje po to, aby określić tożsamość grupy w stosunku do innych grup społecznych. Na podstawie powyższych rozważań, na poziomie struktury wspólnoty, możemy mówić o wspólnocie grupy, opartej o tradycję grupy, jej pamięć zbiorową, oraz specyficzne dla niej uniwersum symboliczne, ale możemy także mówić o wspólnocie miejsca, kiedy więź duchowa wytwarza się w oparciu o dziedzictwo terytorium, ludzie swoją tożsamość opierają na wykluczeniu tych, dla których związki z miejscem są nieistotne. Przykładem takiej wspólnoty może być pogranicze.

³¹ Zob. E. Hałas, *Symbolie i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 29–56.

³² Tamże, s. 33.

³³ Tamże, s. 30.

³⁴ Tamże, s. 32.

³⁵ Zob. T. H. Luckmann, P. L. Berger, *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 155.

³⁶ J. Le Goff, *History and Memory*, New York 1992, s. 11.

4.3.1. *Kategoria swój – obcy w świadomości jednostek*

Świadomość wspólnoty zawsze oparta jest na odwiecznej kategorii „swój – obcy”. To ten zdecydowanie uniwersalny mechanizm kategoryzacji leży u podstaw procesów identyfikacyjnych. Według Danuty Markowskiej „proces identyfikacji kulturowej jest pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości”³⁷. Zakładana wspólnota jednocześnie określa wskaźniki rozróżniania „Nas” od „Nich”. Na tym polega wspomniana w poprzednim podrozdziale cecha wspólnoty nazwana ekskluzywnością. Wspólnota jednych oparta jest na religii lub wyznaniu, innych na wierze w wywodenie się od tych samych przodków, postaci legendarnych lub całych plemion, czyli na wspólnocie krwi, jeszcze inni organizują się wokół kategorii państwa, albo identyfikują się z określonym terytorium. Istnieją też wspólnoty organizujące się wokół języka, na przykład wspólnota komunikujących się w esperanto, czy używających języka migowego, lub też wspólnoty interesu, walki o własne prawa. W dużej mierze kategoria wspólnoty utożsamiona jest z pojęciem kultury, bowiem tak samo jak kultura, wspólnota może być odczytywana i interpretowana z kilku poziomów. Możemy mówić o jawnym i ukrytym aspekcie kultury. Jawny aspekt kultury zakłada opis elementów zewnętrznych, dających się uchwycić na poziomie dotykającym i konkretnym. Wnioski dają się zobiektywizować i sprawdzić za pomocą różnorodnych przyrządów mechanicznych jak kamera, czy aparat fotograficzny. Do ukrytego poziomu kultury docieramy przede wszystkim poprzez interpretację. Materiałem im poddanym mogą być zachowania, gesty, ruch czy proksemika. O przynależności do wspólnoty decydują uzgodnione komunikacyjnie w danej kulturze konkretne zachowania, gesty czy ustalone w ramach kultury zasady proksemiki. Na poziomie psychologicznym analizy kultury docieramy do najgłębszych warstw – spoiwa wspólnoty, jaką jest dzielany przez ludzi system wartości i norm wyrażający się w psychicznej bliskości jednostek stanowiących tę wspólnotę³⁸. Nie należy jednak utożsamiać więzi wspólnoty z jej wartościami. „Więzi jednoczące wspólnotę raczej wyrażają się tylko, czy przejawiają, w głoszonych przez nią wartościach, niż się z nich rodzą [...] więzi wspólnotowe są wcześniejsze od wspólnotowych wartości”³⁹. Stwarzanie wspólnoty oraz określenie treści kultury w warun-

³⁷ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

³⁸ Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 54–55.

³⁹ Z. Musiał, B. Wolniewicz, *Ksenofobia i wspólnota*, Komorów 2010, s. 30.

kach pluralizmu kulturowego regionu powinno być zadaniem edukacyjnym. Warto też podkreślić, że z pozycji wychowania odwoływanie się do wspólnoty jako kategorii rzeczywistości społecznej jest bardzo istotne. Wspólnota jest bowiem swoistym producentem wartości. W przestrzeni wspólnoty rodzą się systemy etyczne grup. Wspólnotowe wartości pełnią we wspólnocie funkcje etyki abstrakcyjnej, natomiast etyka rzeczywista jednostek rodzi się mocą więzi wspólnotowej⁴⁰. Analiza definicji kultury z dwóch perspektyw teoretycznych jaką są konstruktywizm i interakcjonizm symboliczny może pomóc w operacjonalizacji celów i zadań edukacyjnych w tym zakresie. Opis kultury jako elementów systemu charakteryzujących grupę ludzi, oraz uwagi dotyczące świadomościowego dostępu do tego systemu poczynione przez Edwarda T. Halla, a także podejście do kultury jako dynamicznie zmieniającego się układu, poprzez akty komunikacyjne – jak proponuje antropolog języka Michael Agar, może uświadomić nam kierunki wyzwań edukacyjnych. Klasyczna już w antropologii kulturowej, definicja kultury Halla mówi, że kultura to system nabywania umiejętności i nawyków; społecznie specyficzny trening, organizacja materiałów, akcji i perspektyw; namacalnych i nienamacalnych produktów grup ludzi. System ten jest nośnikiem tożsamości grupowej, da się w nim wyróżnić specyficzne cechy czy też nisze jak: ubiór i wygląd; język i komunikowanie się; rodzaj żywności i nawyki żywieniowe; czas (liczenie i świadomość upływu), relacje międzyludzkie i świadomość siebie i innych; wiara i postawy oraz wartości i normy; a także procesy przetwarzania danych i style uczenia się. Jednocześnie Hall zaznacza, że wyżej przedstawione paradygmaty kulturowe stwarzają wygodne warunki do rozumienia i pojmowania rzeczywistości. Innymi słowy, kultura wyposaża nas w ślepe, ukryte i niewyjaśnialne założenia, które kontrolują nasze myśli i idee, blokują rozwiązanie zagadki procesów kulturowych⁴¹. Natomiast M. Agar mówi, że kultura to coś więcej niż to co grupa ma, nie jest wyczerpującym opisem wszystkiego w wyznaczonych granicach. Jest to coś co się wydarza ludziom, kiedy dochodzi do kontaktu. Każdy z nas potrafi zrobić coś, by wypełnić wnętrze koła, czy przestrzeń między tobą a mną. Taką sytuację M. Agar nazywa „bogatym punktem”. Kiedy ludzie uświadomią sobie, że ich sposób wykonywania rzeczy, ich sposób postrzegania i interpretowania świata nie jest prawem naturalnym, ale istnieje wiele

⁴⁰ Zob. B. Wolniewicz, *Etyka abstrakcyjna i konkretna*, [w:] *Nauka i język: Marianowi Przelęckiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, M. Omyła (red.), Warszawa 1994.

⁴¹ Zob. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984; tenże, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987; tenże, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978.

takich dróg interpretacji i coś, co właśnie usłyszeli, coś, co sobie uświadomili daje im sens tego, kim są. Zaprasza jednocześnie do spróbowania nowych dróg, do odmiennych interpretacji. Jest to, wedle niego, proces radzenia sobie z „bogatym punktem” między tobą a mną. By poradzić sobie z owym bogatym punktem używamy pewnych założeń, które zawierają w sobie wartości autoteliczne. Dystrybutywne rozumienie kultury uświadamia nam, że kultura jest przejawem działalności i utrwaleniem grupy społecznej, społeczeństwa czy narodu. Przejawia się w określonej zbiorowości i jest opisywana jako postać tożsamości kulturowej⁴². W tym bowiem ujęciu, w odróżnieniu od antropologicznego ujęcia kultury, kultura jest zawsze zlokalizowana w czasie i przestrzeni oraz zbiorowości społecznej. Nie istnieje jako twór sam w sobie – poza grupą społeczną. Innymi słowy, kiedy mówimy o kulturze, zawsze mamy na myśli kulturę jakiejś określonej zbiorowości, która z jednej strony jest funkcją dziedziczenia – przekazu, a z drugiej jest dziełem ludzi – efektem komunikowania się pokolenia „aktualnego”. Jak pisze bowiem Wolfgang Brezinka w swojej pracy *WYCHOWANIE I PEDAGOGIKA W DOBIE PRZEMIAN KULTUROWYCH*:

powszechnie wiadomo i udowodniono naukowo, że ludzie są bytami kulturowymi i społecznymi, uwarunkowanymi przez historię i tradycję. Ich egzystencja zależy od tego, co odziedziczyli, od dobra wspólnego wypracowanego przez przodków⁴³.

Takie twierdzenie wydaje się oczywiste i bezdyskusyjne jeśli idzie o język i wiedzę „aktualnego” pokolenia, potencjał cywilizacyjny odziedziczony po poprzednich pokoleniach, ale musimy sobie uświadomić, że z perspektywy myśli W. Brezinki, funkcją tych samych procesów jest też obecny ład społeczny oraz osobista orientacja w świecie jednostek.

4.3.2. *Stereotyp w kulturze*

W edukacji kulturowej, kiedy przedmiotem treści nauczania są treści kultury zarówno w jej materialnym kształcie jak i treści obrzędów, obyczajów czy zwyczajów, nie sposób pominąć stereotypu jako koncepcji organizującej nam treści kulturowe. W analizach pedagogicznych, stereotyp jako kategoria analizy jest interesująca z dwóch co najmniej powodów. Etnocentryczna postawa w stosunku do odmienności i dewaloryzowanie znaczenia arte-

⁴² Zob. L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 2003.

⁴³ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.

faktów kultury innych jest zbudowane właśnie na podłożu stereotypu, ale, co należy podkreślić, buduje silne (emocjonalną siłą)⁴⁴ poczucie tożsamości kulturowej jednostki. W odniesieniu do procesu wychowania młodego pokolenia w kręgu pozytywnego wartościowania otwartości i tolerancji na odmienność z jednej strony, a świadomego własnej tożsamości kulturowej i niepoddającego się tożsamościowym manipulacjom, z drugiej stereotyp jest konstruktem leżącym u podstaw tego, co Zbigniew Bokszański nazywa „uaktualnianiem fragmentów spektrum zasobów kulturowych”, z jednej strony a „studium przewartościowania swojej tożsamości” z drugiej⁴⁵. Spektrum tych pojęć opisuje przydatność, a tym samym nieuchronność odwoływania się do stereotypu w procesach tożsamości kulturowej jednostek. Najogólniej rzecz ujmując stereotyp jest uproszczonym obrazem myślowym, należącym do mentalnego wyposażenia jednostek. Źródło owego mentalnego wyposażenia jest osadzone w kulturze pochodzenia jednostki. Stereotyp to efekt kolektywnej pracy wielu pokoleń w konstruowaniu obrazu Innego i to poprzez ten już istniejący obraz Innego, jednostka odbiera obecność, zachowania i poglądy Innego. Na poziomie komunikacyjnym stereotyp wprowadzany jest do obiegu społecznego w postaci idiomów w języku, przysłów, figur artystycznych w dziełach literackich czy malarskich, swadzie publicystycznych wypowiedzi czy jest zakodowany we wzorach kulturowych grupy. Jak pisze Andrzej Mirga: „Można nawet mówić o pewnym kontinuum pojęć, poprzez które autorzy definiują stereotyp; od wyobrażenia, impresji, poprzez nawyk, generalizacje, wierzenia aż do postawy”⁴⁶. Stereotyp w tym rozumieniu będzie pomocny w regulowaniu stosunków międzykulturowych na poziomie lokalnym. Pojmowany jako zasób wiedzy o Innym osadzony jest tym samym w tradycji grupy i wyraża się poprzez jej folklor, przez co tutaj, rozumie się powszechne nawyki skojarzeniowe. W analizie stereotypu podkreśla się aspekt historyczny konstruowania wiedzy (stereotypowej) o Innym. Stereotyp to „skumulowane efekty historii rozpatrywanej grupy” – jak wyraża to Bokszański⁴⁷. Stąd stereotyp zawsze odwołuje nas do autostereotypu. Stereotyp i autostereotyp są efektem wzajemnej interakcji i konstruowane są poprzez tę interakcję na przestrzeni wieków. Bokszański wyróżnia

⁴⁴ Zob. analizy dotyczące działania stereotypu w: W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk 1999, s. 103–120.

⁴⁵ Zob. Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997, s. 34.

⁴⁶ A. Mirga, *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego” i „obcego”. Próba rekonstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace etnograficzne” 1984, z. 19.

⁴⁷ Tamże, s. 62.

części w treści stereotypu i poprzez to pokazuje społeczną potrzebę odwoływania się do stereotypu. Wyróżnia w treści stereotypu jej postacie. Są to paradygmaty⁴⁸, które zbierane jako „wiedza o innych” – kształtują znaczną część procesu postrzegania innych; oraz schematy ideologiczne⁴⁹, które są mocniej niż paradygmaty osadzone w realiach geopolitycznych, społecznych i ekonomicznych jakiegoś okresu historycznego. Można by powiedzieć, że postać treści stereotypu buduje model relacji międzygrupowych. Ważne w teorii stereotypu z perspektywy jego znaczenia w kulturze zaznaczyć, że wyróżniamy dwa typy: stereotyp kulturowy i stereotyp społeczny⁵⁰. To rozróżnienie zostało dokonane z perspektywy potencjału stereotypu w budowaniu interakcji społecznej międzygrupowej. Jak podaje B. Linette:

stereotyp kulturowy ma charakter empiryczny, opiera się na obserwacjach przede wszystkim zachowań kulturowych, poddanych ocenie, a proporcjonalnie mniej zawiera opinii natury historyczno politycznej. Natomiast stereotyp społeczny powstały na obszarach znacznego dystansu etnicznego jest bardziej wyspekulowany, bardziej uogólniony, ubogi w szczegóły kulturowe, silniej eksponuje czynniki psychologiczne, polityczne i uprzedzenia etniczne wynikające z doświadczeń historycznych⁵¹.

4.4. Odbiór społeczny kultury

Odbiór społeczny kultury następuje poprzez kategorie tradycji. Oczywiście wydaje się twierdzenie, że wychowawcy powinni pomagać dzieciom w zrozumieniu tradycji oraz samodzielnej akceptacji tejże. Celem jednak, co też wydaje się oczywiste, nie jest kurczowe trzymanie się tego, co tradycyjne, lecz raczej sensowne i dostosowane do epoki rozwijanie tego, co odziedziczyliśmy, ulepszanie i rezygnowanie z elementów nieaktualnych. A więc otwiera nam się swoisty dyskurs wyznaczony pojęciami dziedzictwa i tradycji.

Dziedzictwo kulturowe, generalnie rzecz ujmując, to dobra kulturowe, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Ponieważ w przekazie kulturowym najgłębszym poziomem są tak zwane wartości docelowe kultury, to w efekcie stają się nimi prawie wszystkie wartości, które dostajemy

⁴⁸ Tamże, s. 65.

⁴⁹ Tamże, s. 89.

⁵⁰ B. Linette, *Etnologiczne aspekty badań nad stereotypem Niemca*, [w:] *Wokół stereotypów Polaków i Niemców*, W. Wrzesiński (red.), Wrocław 1991.

⁵¹ Tamże, s. 180.

w spadku po poprzednich generacjach. Są tu, między innymi, te najbardziej pożądane i cenione, jak i te, które chcielibyśmy odrzucić.

Dziedzictwo kulturowe jest przytaczane w kontekście rozważań nad czynnikami konstytuującymi tożsamość kulturową. W oczywisty sposób wpisane jest też w różnorako ujmowane w interesującym nas obszarze rozumienia kultury⁵².

Klasykiem, który analizował zagadnienie dziedzictwa kulturowego jest Stanisław Ossowski, który stwierdza, że:

dziedzictwo kulturowe to nie tylko przekazywane wytwory działalności ludzkiej (przedmioty, wartości, znaczenia), ale także dyspozycje do postaw wobec nich, do przeżywania doświadczeń wobec tych przedmiotów. Dopiero z perspektywy dyspozycji psychicznych można odpowiedzieć na pytanie o kształt dziedzictwa kulturowego⁵³.

Dziedzictwo jest czymś, co podlega dziedziczeniu. Według Ossowskiego terminu „dziedziczenie” używa się w trzech sytuacjach: po pierwsze, gdy mówimy o prawie własności do czegoś, następnie, gdy mowa jest o przenoszeniu cech somatycznych i psychicznych drogą biologiczną, a po trzecie, gdy chodzi o przenoszenie wzorów kulturowych przez kontakt społeczny.

Dziedziczenie ma charakter jednokierunkowego przekazu – od przekaziciela do odbiorcy; w każdym przypadku kierunek dziedziczenia odpowiada chronologicznemu uporządkowaniu, czyli młodzi dziedziczą po starszych. Dziedziczenie kulturowe jest dziedziczeniem przez kontakt kulturowy i ono decyduje o osobniku dziedziczącym – dziedzictwo w tym przypadku jest bezadresowe⁵⁴.

Autor stwierdza (przez porównanie do dziedziczenia biologicznego), że dziedziczenie kulturowe zależy od wpływu oddziaływania społecznego, to znaczy, że wpływ poprzednich pokoleń na następne na drodze łączności społecznej może objawiać się różnie. Może nawet prowadzić do wytwarzania się zupełnie innych wytycznych niż te, które charakteryzowały poprzednie pokolenie. W konsekwencji tych rozważań musi zachodzić związek przyczynowy pomiędzy posiadaniem jakiejś cechy przez jednostkę, a posiadaniem takiej samej cechy przez inną jednostkę. Analizując dziedzictwo kulturowe należałoby wziąć pod uwagę, że jego przedmiotem są przede wszystkim dyspozycje

⁵² P. P. Petrykowski, *Edukacja regionalna...* dz. cyt., s. 128.

⁵³ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967, s. 163 i nast.

⁵⁴ Tenże, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa 1948, s. 70.

psychiczne oraz właściwości somatyczne. W takim podejściu do dziedzictwa kulturowego, według Ossowskiego, należałyby określone wzorce reakcji mięśniowych, umysłowych i uczuciowych, które modelowałyby wytyczne członków grupy, ale żadne przedmioty zewnętrzne nie wchodziłyby w skład dziedzictwa. Tymczasem mówiąc o dziedzictwie kulturowym uważa się je za aspekt tradycji w jej szerokim rozumieniu i traktuje się jako dobra kulturowe przekazywane w czasie, przyjmowane i wartościowane. Stanisław Ossowski bierze pod uwagę fakt, że często w potocznym rozumieniu dziedzictwa kulturowego grupy społecznej, ujmuje się nie tylko wzory reakcji osobniczych, ale również zespół wytworów, wymieniając jako przykładowe dzieła sztuki, wytwory techniki, dzieła naukowe, instytucje czy osiedla. Autor przypisuje tym przedmiotom rangę, gdyż są one przekazywane z pokolenia na pokolenie pozwalając na zachowanie ciągłości kultury danej grupy społecznej. Jednak według niego, istnieją konsekwencje takiego podejścia, a mianowicie: „obejmowanie zakresem jednego pojęcia w sposób równorzędny pewnych właściwości jednostki ludzkiej i pewnych wytworów wchodzących w skład świata zewnętrznego jest wysoce niewskazane ze względów metodycznych”⁵⁵. Dlatego proponuje rozróżnienie twórczości od dziedzictwa kulturowego i tym samym uznaje propozycję ograniczenia dziedzictwa kulturowego do wzorów reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych. Proponuje on także uznać wytwory materialne kultury jako wzajemne powiązania dziedzictwa kulturowego i korelaty pewnych reakcji psychicznych i mięśniowych, gdzie korelatami mogą być zarówno dzieła sztuki jak i przedmioty codziennego użytku.

Kolejnym ważnym zagadnieniem poruszonym przez Stanisława Ossowskiego jest tak zwana wola dziedziczenia. Można powiedzieć, że w odróżnieniu dziedzictwa biologicznego, dziedzictwo kulturowe zależy od woli tych, którzy je otrzymują. I to właśnie od ich woli uzależniony jest także wybór jednostek, od których chcemy przejąć dziedzictwo kulturowe. Przy okazji dziedziczenia kulturowego możemy być tego faktu świadomi bądź nie, a z kolei świadome dziedzictwo może być chciane lub niechciane. Ważne jest także w przypadku dziedzictwa kulturowego poczucie obowiązku. Jak uważa Ossowski, na dziedzictwo kulturowe, będące zarazem dziedzictwem własnym danej zbiorowości składa się: „repertuar wzorów obowiązujących każdego normalnego jej członka oraz repertuar wzorów, które nie mają takiego normatywnego charakteru”⁵⁶. W każdej kulturze osobami przek-

⁵⁵ Tamże, s. 77.

⁵⁶ Tamże, s. 97–98.

zującymi dziedzictwo są przodkowie, przede wszystkim na gruncie rodziny. Rodzina i jej rola w transmisji tradycji i dziedzictwa kultury ma bardzo duże znaczenie.

Według Jerzego J. Smolicza dziedzictwo jest częścią kultury przekazywaną przez przeszłość, a pozostałą część kultury stanowią innowacje pochodzące z wnętrza grupy (postęp techniczny, naukowy zapoczątkowany przez daną grupę) lub z systemów kulturowych innych grup w procesie łączenia kultur). Zdaniem autora, żyjące pokolenie może przekształcać i przystosowywać dziedzictwo do swoich potrzeb, a gdy dziedzictwo nie w pełni je zaspokaja, wtedy wprowadza się nowe, często wymyślone elementy, które zasadniczo nie muszą i na ogół nie naruszają terminu tradycji. Jerzy Szacki dokonał swegoistego uporządkowania koniecznego ze względu wieloznaczności znaczenia terminu jak i jego powszechności stosowania w naukach społecznych. Według niego pojęcie tradycja stosuje się,

aby opisać i wyjaśnić powtarzanie się struktur postępowania i wzorów myślenia w mniej więcej takiej samej formie przez kilka pokoleń lub przez dłuższy czas zarówno w pojedynczych społeczeństwach (posiadających mniej lub bardziej wyodrębnione terytorium i ludność wywodzącą się z pnia genetycznego) i w grupach mających osobowość prawną, jak i regionach, które obejmują kilka terytorialnie odrębnych społeczeństw, stanowiących jedność o tyle, o ile posiadają wspólną w jakiejś mierze kulturę, a więc i wspólne tradycje⁵⁷.

Dzięki analizom Jerzego Szackiego możemy wyodrębnić trzy aspekty tradycji rozumianej w aspekcie dziedzictwa kulturowego: dziedzictwo jako takie, możemy nazwać je czynnościowym, gdzie często ośrodkiem zainteresowania jest przekazywanie z pokolenia na pokolenie dóbr danej zbiorowości. Drugim jest transmisja dziedzictwa, które można nazwać przedmiotowym, gdyż łączy się z przesunięciem uwagi na to, jakimi są dane dobra i co podlega przekazywaniu. Natomiast trzecie pojęcie to stosunek do przeszłości i jej dziedzictwa w wymiarze grupowym, które z kolei można nazwać podmiotowym, ponieważ na pierwszym planie jest stosunek danego pokolenia do przeszłości i jego zgoda bądź nie na dziedziczenie. Do tych rozważań dołącza się także Józef Burszta pisząc, że

tradycja to wszelkie dziedzictwo przeszłości, materialne i niematerialne, istniejące w przeszłości czy w danym momencie w życiu, bądź wywołane z przeszłości

⁵⁷ E. Shils, *Tradycja*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, J. Szacki (red.), Warszawa 1984, s. 33.

do życia określonej zbiorowości czy grupy ludzkiej, z racji swego pochodzenia odpowiednio wartościowane, stąd selektywnie przekazywane następnym pokoleniom⁵⁸.

Podsumowując rozważania o dziedzictwie kulturowym i tradycji, warto zacytować słowa Stanisława Ossowskiego, że „wszystko, czemu przypisujemy wartość kulturową, posiada ją tylko ze względu na refleksję w osobowościach ludzi, którzy ją tak czy inaczej rozumieją”⁵⁹, co ukazuje nam, że siła tradycji czy dziedzictwa kulturowego nie jest osadzona w jakichkolwiek tak zwanych obiektywnych wartościach, ale w ludziach, których dynamiczny stosunek do przeszłości powoduje, że dziedzictwo kulturowe poddawane jest ciągłej weryfikacji.

Tak ujęta przestrzeń problemu dosyć jednoznacznie wskazuje nam, że w dużej mierze przedmiotem edukacji kulturowej wydaje się być raczej analiza dziedzictwa kulturowego i analiza tradycji niż jej przekaz. Celem jest budowanie świadomości w zakresie motywów, źródeł i kontekstów powstawania tradycji oraz zrozumienia własnych postaw i decyzji działań jednostek z perspektywy dziedzictwa kulturowego, niż koncentrowanie się na działalności kulturalnej. Zatem źródłem czy zasobnikiem wiedzy dla edukacji kulturowej będzie etnografia, historia, politologia, a nie działalność artystyczna, a tym samym edukacja kulturalna będzie funkcją edukacji kulturowej. Edukacja kulturowa i kulturalna są jednak ze sobą związane i jedna bez drugiej wydaje się nie mieć sensu. O ile pierwsza uświadamia i przybliża jednostce zagadnienia tożsamości kulturowej, o tyle druga wyposaża jednostkę w kompetencje i buduje system znaków i symboli, których jednostka używa do zakomunikowania swojej tożsamości kulturowej.

Jest to niebagatelny problem z punktu widzenia wychowania i edukacji w dzisiejszym świecie. Intensywny proces globalizacji sprawia, że dzieci i młodzież stykają się z napływającymi z zewnątrz różnorodnymi wzorcami kulturowymi. Istnieje zatem potrzeba przygotowania młodzieży do uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej, dostarczenia wiedzy kulturoznawczej opierającej się na znajomości własnego dziedzictwa kulturowego, ale także, co równie istotne z perspektywy procesów komunikacji społecznej, innych społeczności kulturowych. Dziś nie wystarcza już tylko sama świadomość istnienia pluralizmu kulturowego, niezbędna jest wiedza antro-

⁵⁸ J. Burszta, *Kultura ludowa – kultura narodowa*, Warszawa 1974, s. 342.

⁵⁹ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, dz. cyt., s. 11–12.

pologiczna, będąca podstawą kształcenia postaw tolerancji i otwartości na odmienne tradycje i wartości wielokulturowych społeczeństw.

4.4.1. *Tradycje kulturowe pogranicza a edukacja kulturowa*

Analizując problem tradycji wychowania na pograniczu dotykamy zagadnienia komunikacji międzypokoleniowej z jednej strony, a zmian w tradycji, z drugiej. Zmiany w tradycji dotyczą procesów usensowiania treści ideologicznych grupy i uwspółcześniania rzeczywistości społecznej obecnego pokolenia uczących się tak, aby przekaz nie został zerwany. Chodzi o to, aby pomimo mijającego czasu, zmian w kulturze, zachować kontakt międzypokoleniowy. Te procesy są niezwykle dynamiczne, zwłaszcza na pograniczu, gdzie sytuacja międzykulturowego kontaktu wprowadza nowe jakości kulturowe. W komunikowaniu międzypokoleniowym bowiem mamy do czynienia „z tym co powtarza się zawsze” (przekaz wartości) – jak twierdzi Wolfgang Brezinka – a rozgrywa się w obszarze czasu innego niż historyczny. Rządzi nim zachowawczość i logika oszczędzania sił (ekonomizacja komunikowania się), gdy historią rządzi postęp, logika ich rozpraszania (opis rzeczywistości na przestrzeni, uwikłania itp.)⁶⁰. Tymczasem, jak twierdzi autor, społeczeństwa nowoczesne są oparte na historii i czynią ją motorem rozwoju, tym samym akceptują antagonizmy w kulturze (na poziomie prymarnym – w systemie kulturowych wartości). To jest mechanizm postępu rozumiany jako proces społecznego rozwoju (cywilizacji), ale oznacza to konflikty społeczne i walki polityczne. Oznacza demokrację, emancypację wykluczonych, redukcję okrucieństwa, ale przynosi też trwałą ambiwalencję⁶¹. Tradycja nie jest niezmienna, ale zmiana tradycji wiąże się z przewartościowaniami w sferze kultury normatywnej grupy, a na poziomie stosunków społecznych międzygrupowych wprowadza zmiany w ładzie społecznym. Mówi się o teoriach, a nie teorii wychowania, bowiem w odniesieniu do przekonań i obyczajów nie można stosować naukowego kryterium poznania prawdy, gdyż nie da się stwierdzić ich obiektywnej słuszności. Istnieje wiele interpretacji rzeczywistości społecznych, bowiem istnieje wiele systemów ideologicznych (mających u podstaw odmienne systemy normatywne), które nie dają się sprowadzić do wspólnych założeń, a tym samym ich obecność obok siebie wprowadza konkurencję, wzajemne zwalczanie, co z kolei powoduje zakłócenia ładu społecznego. Tak więc zmiany kulturowe są sprzęgnięte ze zmianami

⁶⁰ Zob. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 104.

⁶¹ Tamże, s. 108.

społecznymi. Zmiana społeczna nie jest już (w interpretacji socjologii) procesem samoistnego rozwoju, zmieniło się także stanowisko, co do tego, jakie znaczenie ma proces historyczny – nie jest już nieodwracalny i konieczny. Zmiana społeczna jest funkcją działalności człowieka, nieprzewidywalności przebiegu wydarzeń i niedookreśloności przyszłości otwartej na różne możliwości. Zmiana społeczna i jej aplikacja w jednostce czasu jest tworzona przez ludzi, podkreśla się znaczenie ich aktywności oraz konieczność uświadamiania sobie, że na nic nie jesteśmy skazani i wiele możliwości jest przed nami otwartych⁶². W związku z tym, konstruuąc środowisko wychowawcze wielokulturowe, należy pamiętać o tej zasadzie. Stosunek jednostki do własnej tradycji, wyraża się na kilka sposobów:

- **Człowiek żyje tradycją i ją pielęgnuje. Poprzez swoje działanie przekazuje tradycję do następnego pokolenia. Proces przekazu kultury posiada w tym przypadku cechy przekazu formalnego.**

Treści przekazu formalnego skonstruowane są binarnie – poprzez dychotomie czyste: dobry/zły; tak/nie; słuszne/niesłuszne. Jakikolwiek odmienności i warianty tych czystych kategorii nie są dopuszczane do głosu, a celem przekazu treści jest wzorzec kulturowy. Nauczający kulturę, na tym poziomie przekazu, prezentuje wzorce, których sam nigdy nie kwestionował, często też rozumie swoje zachowanie jako naturalne, a nie konstruowane kulturowo. W związku z tym, sam nauczający nie jest w stanie podjąć nad nimi dyskusji. Natomiast uczący się kultury, uświadamia sobie, że jest w procesie uczenia się tylko wtedy, kiedy popełni błąd i jest za to karany. W innym przypadku rzecz wydaje się tak oczywista, że nie jest wyróżniana w jakikolwiek sposób. Po prostu „rzecz się dzieje” lub „jest normalnie”. Uczenie się kultury na tym poziomie jest oparte na pozycjonalnym autorytecie, a kanałem komunikowania się są emocje. Na poziomie uczuć bowiem rozumiemy, że albo robimy coś źle (uczymy się kultury), albo robimy coś dobrze (jesteśmy kompetentni kulturowo).

- **Człowiek ma stosunek bierny do tradycji, jest jej statycznym uczestnikiem. Proces przekazu w tym przypadku ma cechy nieformalnego transferu kultury.**

Nieformalny poziom używa modelu do przekazu treści kultury. Przedmiotem przekazu czyni się całość powiązanych ze sobą zachowań. Poprzez

⁶² Zob. A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 75–116.

działania modelowe przekazywane są sensy kultury, ale w aktach komunikowania są niedostępne zarówno dla uczących się jak i nauczanych. Słuchacze bowiem ucząc się kultury na tym poziomie nie zdają sobie sprawy, że poprzez modelowe zachowania przekazywane są normy i wartości kulturowe. W takim wypadku istnieje niebezpieczeństwo pozornego przekazu, co w warstwie aktów komunikowania się sprowadza się do dekonstrukcji systemu (kultury) poprzez wprowadzanie przypadkowych zmian w sferze używanych artefaktów kultury. Przykładem, na którym poddamy analizie ten proces, będzie kulturowe zachowanie członków polskiej społeczności w obrębie kultury chrześcijańskiej. W okresie świąt Wszystkich Świętych, przewiduje się kilkudniowy rytuał: sprzątanie i odwiedzanie grobów, uroczyste posiłki z bliskimi i dalszymi krewnymi, uczestnictwo w mszy świętej. Kiedy celebруем ów rytuał, nawet bez zaangażowania i zrozumienia to jak twierdzi Gennep, do odbiorców dociera sens i docelowe wartości, uwiązane niejako do symbolicznych zachowań. Rytuał spełnia swoje zadanie wychowawcze, tylko wtedy kiedy wykonuje się go z zaangażowaniem i wiarą, oraz dokładnie wedle „przypisanego” tradycją scenariusza w pełnej niejako scenarii. Tymczasem współcześnie często rytuały traktuje się jako puste przekazy, niepotrzebny balast. Otóż rytuały nie są irracjonalne. Analizy etnologiczne, a zwłaszcza prace nestora w tej dziedzinie Gennepa pokazują, że „bez rytuału człowiek i jego społeczeństwo nie zdołałoby przetrwać zmian, którym podlegają”⁶³. Autor pisze, że

każda zmiana w życiu jednostki zawiera współoddziaływanie sfery *profanum* i sfery *sacrum*, interakcje, które podlegają uporządkowaniu i kontroli, by społeczność na tym nie ucierpiała. Rytuały nie są „bezduszne” i nie są „pustym formalizmem”. Wynika to często z niezrozumienia istoty rytuału. Określanie rytuału przymiotnikiem – pusty – raczej informuje o naszym braku zakorzenienia i świadomości tradycji – ukazuje jak bardzo jesteśmy wyobcowani raczej niż jak rytuał nie ma znaczenia. Rytuał musi być „pusty” właśnie po to, aby wykonywał swoje zadanie, aby jednostka lub grupa mogła wpisać weń i wykorzystać go jako pojazd kontrolowanej zmiany. Warunek jest jeden, jeśli nie jest się prorokiem nie można zaczynać rytuału od jego krytyki⁶⁴.

Gdy jednak zajmujemy wobec kultury bierną postawę i tym samym przyjmujemy stanowisko formalizmu rytuału, często w imię nowoczesności i zmiany, dochodzi do innowacji rytuału. Do istniejącego już systemu kul-

⁶³ A. Gennep, *Obrzędy przejścia*, Warszawa 2006.

⁶⁴ Tamże, s. 15.

turowych zachowań włączamy „przypadkowy” element. W tym wypadku jest to kulturowy artefakt z rytuału Halloween. Z całego systemu kultury celtyckiej, wybieramy jeden lub kilka kulturowych artefaktów, co najczęściej przyjmuje formę przebierania się za straszne postaci: wiedźmy, kościoł trupy oraz udanie się na prywatkę czy zabawę. Inny wariant tej zmiany to zachęcanie dzieci, aby przygotowały kostiumy i chodziły od domu do domu zbierając cukierki od sąsiadów, często cytując: „cukierek, albo psikus”. I tak element tego samego święta, ale z innego obszaru kulturowego interferuje w zastany już system kultury, dekonstruując tym samym (prawdopodobnie) przekaz wartości docelowych. Odbiorca komunikatu kulturowego bowiem ma do dyspozycji dwa różne systemy znaczeń i nie jest przygotowany na ich odkodowanie.

- **Dopiero rozumienie tradycji, pozwala człowiekowi na świadome konstruowanie przekazu wychowawczego, a więc posługiwanie się tradycją w celu budowania systemu etycznego u wychowanków, jak też działania na rzecz świadomości tożsamości wychowanków. W teorii E. T. Halla ten typ przekazu nazywa się techniczny. Świadomość znaczeń kulturowych otwiera dostęp do niejawnego porządku kultury. Treść przekazu powinna mieć jasną i zborną formę, a przekaz poprzedza analiza logiczna. Przekazywana wiedza zwykle zachowuje strukturę. Formułowana jest ustnie lub pisemnie i jest ukierunkowana na cel.**

Wiemy, że kultury są to systemy ulegające zmianom. Zmiany mogą być obserwowane w różnych porządkach kultury, wiemy też, że zmiana kultury zawsze odbywa się w ramach procesów zmiany społecznej. Z perspektywy poziomów przekazu kultury jest to skomplikowany proces cyrkularny, gdzie kultura osadzając się w konkretnych warunkach społecznych jest transponowana do następnego pokolenia od tego, co formalne poprzez to, co nieformalne i przez to, co techniczne, do tego, co formalne, ale nowe. Dwa pierwsze porządki przekazu odbywają się w ramach socjalizacji pierwotnej, natomiast trzeci porządek to domena socjalizacji wtórnej. Tradycji i przeszłości – jako budulca naszego samookreślenia się w kategoriach kultury – uczymy się w różnych instytucjach społecznych: rodzinie, szkole, muzeum, salonie muzyki, sztuki, kościele czy podczas obchodów świąt ważnych z punktu widzenia określonych zbiorowości. Tego, co własne i wyjątkowe naszych wychowanków nauczyć nie możemy, to jest ich indywidualna praca i wysiłek. Jako wychowawcy możemy im tylko pomóc w tej drodze, przede wszystkim będąc kompetentnym w rozumieniu procesów przekazu kultury; świadomym procesów historycznych i społecznych oraz otwartym na problemy

z kulturową tożsamością, nieznane w naszym pokoleniu. Niestety w ocenie autorki współczesna pedagogika, w jej wymiarze kształcenia wychowawców jak też myśli dydaktycznej czy rozwijania metodyki) ma więcej grzechów w tym zakresie niż cnót. Obserwuje się (niestety) zgeneralizowane strategie wobec kulturowego przekazu, które nie pomagają wychowankom rozwiązywać ich „zagadki tożsamościowej” i świadomie wejść do „gry o tożsamość”. Na poziomie socjalizacji wtórnej, instytucji wychowania zbiorowego i tym samym zbiorowych procesów przekazu kultury można wyróżnić strategie przekazu kultury podejmowane w ramach tych instytucji. Jedną z nich jest strategia „indolencji kulturowej”. Generalnie strategia ta polega na oddaniu decyzji co do treści kultury w procesie wychowania – wychowankom. Sprowadza się to do bezkrytycznego schlebienia gustom masowym, a efektem tego procesu jest marginalizacja przekazu wartości (pożądanych wychowawczo) na rzecz pozornego podążania za nowoczesnością. Przykładem może tutaj być bezrefleksyjne dekorowanie jajek przed świętami Wielkiejnocy, kiedy to treść i sposób dekoracji wychowawca pozostawia w całości wychowankom, a oni najczęściej korzystają z dostępnych w sprzedaży naklejek, które nanoszą na jajka. Takie zajęcia nieraz w interpretacji wychowawców są celebrowaniem tradycji, natomiast niestety w tak zorganizowanym procesie nie zostaje przekazana żadna treść kulturowa. Inna strategia to „pomijanie zasobów własnej tradycji”. W procesie wychowania odwołujemy się do przekazów tradycji obcych, bardziej rozpropagowanych w przestrzeni komunikacyjnej, niż własnych. Na przykład, na otwarciu Centrum Nauki „Kopernik” propagowano kosmologie różnych kręgów kulturowych, nawet tak egzotycznych jak dalekowschodnie. Brakowało jedynie kosmologii słowiańskiej. Z wielkim entuzjazmem szkoła jako instytucja włącza się co roku w instruowanie obchodzenia walentynek, czy dekoruje się sale lekcyjne w okresie Halloween. Takie zabiegi, czynione nieraz z intencją przekazu wartości wychowawczych: poszerzania wiedzy niestandardowej, celebrowania miłości i życzliwości, afirmacji życia, z perspektywy procesów tożsamościowych powodują zagubienie się jednostek w tej różnorodności i co bardziej niebezpieczne – deprecjację dziedzictwa własnego kręgu kultury. Trzecim grzechem współczesnej pedagogiki w zakresie kształcenia kulturowego jest „pasywność odbioru kultury”. Ta strategia sprowadza się do zachęcania do pasywnego uczestnictwa w kulturze poprzez oglądanie przekazów medialnych, gdzie komentarz z ekranu interpretuje znaczenia i sensy przekazu. W ten sposób pożądany wychowawczo standard estetyczny jest poza doświadczeniami jednostek,

martwym przekazem, a gust i smak naszych wychowanków budowany jest przez masowe imprezy.

W drugiej połowie XX wieku w naukach społecznych obserwujemy powrót użyteczności „geografii kultury” i rewitalizację lokalizmu, jako jednostki opisu rzeczywistości społecznej i źródeł wartości kulturowych. Postmodernistyczne ujęcia współczesnej kultury, opisując ją poprzez pojęcia: indywidualizacji, fragmentaryzacji, hybrydyzacji oraz migotliwości czy niejasności⁶⁵ sprawiają, że analizy współczesnej kultury i tożsamości kulturowej człowieka dryfują w kierunku wyłącznie analiz krytycznych. Nie dają się obiektywizować w postaci konstruktywnych modeli przekazu czy rekonstruowania tradycji. Stanowi to ogromny problem z punktu widzenia pedagogiki, bowiem procesy edukacji i wychowania powinny móc odwoływać się do żywej tradycji, wspólnych ideałów i wzorców życiowych⁶⁶. W tym układzie lokalizm jawi się jako przydatne pojęcie do analizowania przeobrażeń kultury w XX wieku, a także pracy nad świadomością wpływu kultury na jednostkę. Pozwala też uchwycić skomplikowane procesy tożsamościowe pogranicza, a tym samym opisać niejako „od wewnątrz” kondycję ludzi pogranicza i mozaikę problematyki społecznej. Lokalność bowiem w tych warunkach utożsamiana bywa z pojęciem tożsamości kulturowej jednostki i poczuciem więzi społecznej. Poczucie więzi społecznej oraz kreowana tożsamość kulturowa jednostek są w dużej mierze funkcją rozumienia i interpretacji historii. W XIX wieku problematyka społeczna Europy Środkowo-Wschodniej była analizowana przede wszystkim poprzez geografie polityczną tej części Europy, co było efektem ówczesnej sytuacji społecznej – niezwyklej dynamiki w zakresie procesów narodowościowych i silnych ruchów narodowych. Dzisiaj – tu i teraz – bardziej efektywne wydaje się odwołanie do dyskursu kulturowego i tożsamościowego regionu niż narodu. Bowiem tożsamość kulturowa, zwłaszcza na pograniczach kultur i państw jest raczej wynikiem wymiany i różnorodnych wpływów; raczej multiplikowania tradycji niż cyzelowania kanonu kultury narodowej. Stąd też obok pojęcia lokalizmu ważne wydaje się pojęcie regionalizmu, któremu we współczesnej antropologii przypisuje się znaczenia i sensy historyczne, czytelne z perspektywy zachowanej lokalnej kultury materialnej i duchowej. O ile lokalizm rozumie się przede wszystkim jako względną autonomię oraz upodmiotowienie

⁶⁵ Zob. W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.

⁶⁶ Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 11 i nast.

konkretnych społeczności lokalnych w zakresie gospodarczym, społecznym i kulturalnym, to należy podkreślić, że dzieje się to zawsze w ramach szerszego układu społeczno-przestrzennego i politycznego – regionu. Oznacza to osadzenie lokalnej działalności w systemie znaczeń i sensów historii regionu. Klasyk problematyki, Stanisław Ossowski definiuje region, jako swoistą występującą współcześnie ojczyznę ideologiczną, pomiędzy ojczyzną prywatną (lokalizmem) a szerszą kategorią narodu⁶⁷. Zaś za Krzysztofem Kwaśniewskim możemy przytoczyć rozumienie regionalizmu. Jest on określany przez autora przede wszystkim, jako ruch społeczny, którego ideologią jest pielęgnowanie i krytyczne rozwijanie dziedzictwa społeczno-kulturowego regionu, po to, by optymalnie uczestniczyć w realizacji celów większej zbiorowości (narodu, państwa), nie tracąc własnej tożsamości, jako nieodłącznej i specyficznej. Innymi słowy, Kwaśniewski rozumie regionalizm jako regionalną świadomość społeczną⁶⁸. Jeżeli przyjrzymy się definiowaniu regionalizmu z perspektywy europejskiej, to w słowniku Fuchsa⁶⁹ jest on interpretowany przede wszystkim, jako ruch służący realizacji celów regionu w zakresie społecznym, politycznym i kulturalnym. Efektem realizacji założonego celu w rozumieniu definicji jest tworzenie stolic regionu, samorządu kulturalnego oraz kreowanie historycznej samoświadomości regionu. Regionalizm bywa też rozumiany, jako zespół oryginalnych i specyficznych wartości duchowych i materialnych – wyrażanych poprzez materialne artefakty oraz obyczaje, obrzędy i rytuały. Znajdują one wyraz w świadomości społecznej, w indywidualnych i zbiorowych poglądach i postawach oraz odpowiadających im działaniach. Wówczas regionalizm, jako pojęcie odwołuje się do kategorii historycznych i jego rozwoju, jako idei. W związku z tym wywołana być może kategoria „nowoczesnego regionalizmu” – a więc idei regionalizmu osadzonej we współczesnej kulturze. Odnosząc się do analiz badaczy – etnografów, etnologów, pedagogów socjologów Jerzy Damrosz⁷⁰ proponuje definiowanie współczesnego regionalizmu w czterech aspektach jako:

- 1) wzajemne relacje pomiędzy interesami i wartościami na poziomie lokalno-regionalnym i ich miejsce w ogólnospołecznej hierarchii interesów i wartości. Centralne pojęcia regulujące i ustalające te relacje,

⁶⁷ Zob. S. Ossowski, *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, [w:] *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.

⁶⁸ K. Kwaśniewski, *Regionalizm*, Poznań 1986.

⁶⁹ W. Fuchs, *Lexikon zur Soziologie*, Opalden 1973, cyt. za: P. Petrykowski, *Edukacja regionalna*, Toruń 2003.

⁷⁰ J. Damrosz, *Region i regionalizm. Studium interdyscyplinarne*, Warszawa 1987.

bądź będące efektem tych relacji to „tożsamość” – rozumiana przede wszystkim jako poczucie identyfikacji z grupą, oraz „układ odniesienia” – rozumiany jako naczelny zespół wartości społecznych w danej zbiorowości, używany do interpretacji stanu rzeczy. Jest to w istocie konsekwencja przyjęcia określonych autorytetów i stereotypów jako matrycy interpretacyjnych;

- 2) relacja regionu do kategorii narodu i państwa. Autor uważa, że tożsamość regionalna we współczesnym świecie nie może istnieć bez odwołań do jakiejś „nadtożsamości” (narodowej?) i z tej relacji wyrasta niejako ideowa funkcja nowoczesnego regionalizmu;
- 3) wyodrębnienie nurtów zjawiska, które określają rangę idei regionalizmu. Są to: regionalno-etniczny, regionalno-samorządowy i regionalno-edukacyjny. Takie sformułowanie tematów dyskursu o regionie pozwala na skonstatowanie, że realizacja idei współczesnego regionalizmu leży w przestrzeni samorządowych decyzji i polityki regionalnej, międzypokoleniowego transferu tradycyjnych wartości i obyczaju, oraz rozumienia ich współczesnych transpozycji. Ważne jest, że współcześnie tożsamość regionalna niekoniecznie musi być powiązana z kategorią polskiej tożsamości narodowej, jako „nadtożsamości” wymienionej powyżej. Pogląd ten oparty jest na argumentach o niewartościowaniu kultur oraz na wadze i znaczeniu tożsamości kulturowej we współczesnym świecie. Członkowie grup dbający o zachowanie swojej tożsamości sami tworzą kulturę.

Analiza świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego jest swego rodzaju zapisem pamięci nie tylko przekazów i wpływów kulturowych, ale również wielopokoleniowych doświadczeń ludzi, tworzących jej formy w określonych warunkach przyrodniczych i społecznych. Zatem analiza świadomości dziedzictwa wymaga odczytania „przekazów”, „wpływów kulturowych”, ale również „wielopokoleniowych doświadczeń” i towarzyszących jej powstawaniu „warunków przyrodniczych”. Składa się to na specyficzną tożsamość ludzi i specyficzne postawy wobec materialnego otoczenia.

Warte odnotowania jest stanowisko Wiesława Theissa, który w swoim artykule poświęconym analizie historii kulturowej Góry Kalwarii, podsumowuje i uogólnia badania:

Pamięć kulturowa miejsca jest relacją o charakterze zwrotnym. Obejmuje nie tylko spojrzenie w przeszłość i przypominanie jej zgodnie z pytaniem „jak było”,

ale zawiera też „uwspółcześnienie”; to drugie oznacza wprowadzenie materiału historycznego do „dzisiaj”, do współczesnej wiedzy i kregu problemów, którymi żyje dzisiejszy świat. W tym dziele może być pomocna aktywna postawa wobec przeszłości, która niczym Singerowski pług „przeoruje ziemię wieków i epok”⁷¹.

Podlasie to bardzo interesujący teren dla analizy zagadnień edukacji kulturowej. Jest ciekawy pod względem specyfiki tak politycznej jak i kulturowej. Mamy tutaj do czynienia z dziedzictwem kulturowym Słowian wschodnich i zachodnich, którzy w XIV–XVIII wieku masowo osiedlali się, wędrując z kierunku południowo-wschodniego: tak zwane osadnictwo wołyńskie; z kierunku północno-wschodniego – grodzieńskie i z kierunku wschodniego – wołkowyskie. Od strony zachodniej następowało mazowieckie osadnictwo polskie⁷². Jest to także teren pogranicza, gdzie dynamika zmian granic i przynależności politycznej była bardzo wysoka. Stąd ogromna różnorodność i bogactwo wpływów kulturowych, pozostałości, ale także specyficznej interpretacji materialnego dziedzictwa kulturowego.

Według Marshalla Sahlinsa kultura materialna opiera się na wymianie wewnątrz systemu znaczeń symbolicznych⁷³. Dobra są źródłem stałego i widocznego systemu znaczeniowego, poprzez który kultura realizuje się w serii rozróżnień między czasem, miejscem, działaniem, umiejscowieniem społecznym, włączaniem i wyłączaniem. W powszechnym rozumieniu symbol nie jest pojęciem jednoznacznym. Janusz Gajda określa symbol jako

[...] znak wizualny z podsystemem znaków zastępczych, będących substytutem określonego przedmiotu lub pojęcia abstrakcyjnego, zdarzenia i wywołujący określone stany psychiczne oraz emocjonalne wyobrażenia, przeżycia związane z tym przedmiotem⁷⁴.

Używający danego symbolu rozpoznają go, ponieważ funkcjonuje w określonej konwencji oraz zawsze w formie wizualnej. Konkretna materialna rzecz jest też symbolem przez obciążenia jej wartością. Władysław Tatarkiewicz pisze, że „[...] termin ten bywa odnoszony do własności rzeczy [...] ale też oznacza własność dodaną (dodatnią lub ujemną)”⁷⁵. Istnieje teoria, która mówi, że wartości są funkcją ludzkiej percepcji. Wartości to zjawiska, które

⁷¹ W. Theiss, *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wrocław 2006, s. 71.

⁷² Zob. *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostocczyzny*, t. 1, Wrocław 1980, s. 14–27.

⁷³ Zob. T. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, Kraków 2007, s. 34.

⁷⁴ J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, Toruń 2003, s. 35.

⁷⁵ Zob. M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2003, s. 125.

nie istnieją poza świadomością człowieka⁷⁶. Stąd problem wartości materialnego dziedzictwa kulturowego zawiera się w pytaniu: czy wartości istnieją same przez się i są trwałe, czy to ludzie tworzą wartości w zależności od potrzeb, upodobań i czy one zmieniają się w zależności od czasu i okoliczności? Procesy selekcji dziedzictwa kulturowego w kulturze tradycyjnej wiązały się z ograniczoną możliwością przekazywania dorobku kulturowego. Kazimierz Dobrowolski twierdzi, że:

[...] istota ich polegała na tym, że ze spuścizny kulturowej, jaką dysponowała określona generacja, pewne wytwory ulegały zanikowi i nie przechodziły do dziedzictwa następnej generacji, inne zaś utrzymywały się, wykazując mniejszą lub większą trwałość. Poza tym do dziedzictwa wchodziły wytwory nowe, stworzone przez tę samą społeczność, względnie zapożyczone z zewnątrz. [...] Różne było ich nasilenie i rytm, różne też przyczyny w poszczególnych fazach historycznych dziejów regionu⁷⁷.

Podobne podejście znajdziemy też w pracy Marcina Kuli⁷⁸. Natomiast W. Theiss określa:

mała ojczyzna nie jest zatem „terenem”, „obiektem” czy „przedmiotem” czyichś zewnętrznych działań, ale jest w dużym stopniu źródłem (samo)edukacji, zasobem zdolnym wygenerować czynniki (samo) rozwoju. W teorii rozwoju są to tak zwane „siły społeczne”⁷⁹.

Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że edukacja kulturowa w dzisiejszym systemie kształcenia i wychowania funkcjonuje już w ramach wielu różnych koncepcji. Nazywana jest edukacją regionalną, patriotyczną, obywatelską czy kulturalną. Czasami idee edukacji kulturowej realizowane są w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych czy różnego rodzaju projektów z zakresu ochrony dziedzictwa, czy współpracy międzyszkolnej. Elementy tej edukacji spotykamy też w różnego rodzaju projektach transgranicznych. Niekiedy, analizując owe projekty odnosimy wrażenie, że niejednokrotnie brak jest im podstawy naukowej, uświadomienia sensu i znaczenia podnoszonych działań. Wówczas zaczynają one służyć raczej określonej

⁷⁶ Zob. tamże, s. 125.

⁷⁷ K. Dobrowolski, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966, s. 241.

⁷⁸ M. Kula, *Wybór tradycji*, Warszawa 2003.

⁷⁹ W. Theiss, *Mała ojczyzna – perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, W. Theiss (red.), Warszawa 2001, s. 13.

ideologii (a tym samym edukacja staje się manipulacją) niż budowaniem rzetelnej wiedzy. Tymczasem edukacja kulturowa realizowana w sposób mądry i przemyślany może pełnić niebagatelną rolę w kształtowaniu postaw prospołecznych i obywatelskich na miarę współczesnych pluralistycznych kulturowo społeczeństw.



5.

Pogranicze Polski północno-wschodniej w dyskursach i interpretacjach

Terytorium Polski północno-wschodniej i jego dzieje zostały wyznaczone losami nie tylko jednej kultury. Jest to przykład pogranicza we wszystkich jego odsłonach i interpretacjach¹. Było to terytorium pograniczne dla osiedlających się grup etnicznych, które przynosiły specyficzny dla siebie obrządek chrześcijański: wschodni i zachodni oraz specyficzny język. Zaowocowało to zróżnicowaniem wyznaniowym terytorium. Osadnictwo tatarskie i żydowskie wzbogaciło terytorium pod względem religijnym. Początek wieku XX to interpretowanie pogranicza z perspektywy identyfikacji narodowych jego mieszkańców, a wiek XXI przyniósł idee transkulturowości i wielowymiarowe tożsamości kulturowe jednostek. W efekcie tych procesów, w zależności od ujmowania zagadnienia pogranicza i czynionych interpretacji może być ono postrzegane różnorodnie. Po pierwsze, może być postrzegane jako pogranicze kultur w rozumieniu cywilizacyjnym: Wschodu i Zachodu, co społecznie przybiera postać wpływu chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego. Jest to granica etnosów: wschodniosłowiańskiego i zachodniosłowiańskiego oraz wpływów bałtyjskich; wreszcie jest to terytorium granic wspólnot symbolicznych – narodów: polskiego, białoruskiego, ukraińskiego i litewskiego. Konkutowanie kultur zwykle jest strukturalizowane poprzez polityczne wpływy i decyzje, społeczne standardy i naciski grupowe.

¹ Studia teoretyczne nad pograniczem północno-wschodnim Polski znajdzie Czytelnik w opracowaniach socjologa Andrzeja Sadowskiego, analizach z perspektywy pedagogicznej Jerzego Nikitorowicza oraz w studiach historycznych Antoniego Mironowicza i Józefa Maroszka.

Odbywa się w procesie historycznym. Współzycie ludzi i konstruowanie ich świata społecznego zależy więc z jednej strony od panującej państwowej ideologii (okresu historycznego), a z drugiej od aktywnych społecznych interakcji. Efektem staje się swoisty standard społeczny kontaktów międzykulturowych. W zależności od owego standardu społecznego kontaktów międzykulturowych, Podlasie, może być pograniczem lub peryferią.

Peryferyjność to taki stan rzeczy, gdy uznajemy, że z powodu oddalenia od centrum (kultury) procesy kulturowe są zapóźnione i ulegają różnego rodzaju aberracjom. Peryferyjność zakłada, że istnieje centrum – swoisty standard, do którego peryferia aspirują². Ponieważ na określonym terytorium promieniuje więcej niż jedno centrum kultury, oznacza to w warunkach społecznych silną polaryzację postaw kulturowych i ostre konflikty społeczne na tle kulturowym. W warstwie symbolicznej, przybierają one zwykle postać zawłaszczania symboli kulturowych, redukowania ich treści do jednej tylko kulturowej interpretacji, czy wręcz wykluczania z życia społecznego regionu symboli całych grup. Jest to zwykle funkcja polityki państwa czy władz regionu. Termin – pogranicze – natomiast skupia naszą uwagę przede wszystkim na społecznych interakcjach. Uznaje prawomocność wielu kulturowych interpretacji i koncentruje się na nadawaniu znaczeń artefaktom kultury z perspektywy interesu społecznego wszystkich aktorów kulturowych regionu³.

5.1. Formowanie cywilizacyjnego pogranicza na Podlasiu

W głębokiej historii Podlasia znajdziemy przykład konstruowania pogranicza na ówczesnych peryferiach kulturowych. Jak wspomniano, terytorium dzisiejszego Podlasia było granicą między terytoriami kulturowymi: łacińskim Zachodem poprzez wpływy Rzymu i greckim Wschodem za pośrednictwem Bizancjum. Polanie zachodni i plemiona zjednoczone przez Mieszka I przyjęły chrzest z Czech w obrządku zachodnim i tym samym umiejscowiły Polskę w rzymskokatolickiej geografii teologicznej. Słowiańszczyzna wschodnia zaś została ochrzczona w obrządku greckim, co zaowocowało rozwojem teologicznych struktur cerkiewnych prawosławnych, związanych

² Zob. *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej: implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, A. Sadowski, K. Krzysztofek (red.), Białystok 2004; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

³ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 125.

z Rusią Kijowską. Do XIV wieku terytorium to funkcjonowało jako region o nieustalonej przynależności państwowej. Polityka dotycząca tego terenu koncentrowała się wokół ustalenia jego politycznej przynależności. Głównymi aspirantami do dominacji politycznej byli książęta ruscy i mazowieccy. Swoje prawa do politycznego zarządzania tym terytorium zgłaszali też książęta litewscy. W związku z tym historia przede wszystkim przynosi nam informacje o wydarzeniach wspólnych wypraw dwóch przeciwko trzeciemu graczowi politycznemu na tym terytorium, przy czym układ ten zmieniał się nieustannie. Innym ważnym procesem, z perspektywy naszych rozważań, jest uprawomocnianie własności określonego terytorium poprzez mariaże książąt mazowieckich z ruskimi księżniczkami i odwrotnie – książęta ruscy pojmowali za żony lackie księżniczki – była to powszechna praktyka społeczna. Pomysłem na osiągnięcie bardziej trwałego układu politycznego, była idea wyświęcenia króla, który jako pomazaniec Boży, miałby możliwości wpływu politycznego i otwartą drogę do konstruowania stabilnej polityki regionu. Był to pomysł księcia Daniela Romanowicza (w historiografii ukraińskiej znany jako Danyło Halickij), który miałby się zrealizować poprzez unię kościelną. Polityka kulturowa rozpoczęła się od propozycji przejścia na katolicyzm, złożonej Danielowi przez papieża Grzegorza IX w 1231 roku. W ten sposób próbował on podporządkować swojej jurysdykcji księcia halickiego i tym samym przeformułować kulturowy koloryt regionu. W odpowiedzi na to Daniel Halicki (Danyło Halickij), który prowadził aktywnie politykę jednoczenia ziem ruskich, a działał przede wszystkim poprzez rozwijanie i wzmacnianie biskupstw prawosławnych, przeniósł stolicę do Chełma, a po roku 1245 nastąpił szybki rozwój organizacji cerkiewnej. Dzięki zabiegom księcia Daniela, patriarcha Konstantynopola wyświęcił jego kanclerza Cyryla na metropolitę kijowskiego, który z racji ówczesnej sytuacji politycznej tamtego regionu (Kijów był pod okupacją tatarsko-mongolskiej Złotej Ordy), przebywał na terenie księstwa halicko-wołyńskiego. W pierwszym etapie konstruowania pogranicza nie doszło do żadnych uzgodnień, a raczej zostały zaznaczone granice kulturowe. Do tematu powracano jeszcze wielokrotnie, aż w roku 1253 legat papieski Opizon, przywiózł księciu halickiemu koronę, przesłaną przez papieża Innocentego IV. Koronacja nastąpiła w Drohiczynie w Cerkwi prawosławnej, gdzie wedle latopisu halicko-wołyńskiego, Daniel przyjął koronę od rzymskiego papieża, a papież Innocenty IV potępił i wyklął wszystkich tych, którzy dokonywali konwersji na katolicyzm. „Daniło zaś przyjął od Boga koronę w mieście Drohiczynie, gdy szedł na wojnę wraz

z synem Lwem i z Siemowitem kniaziem lackim”⁴. Niestety, to historyczne wydarzenie nie miało konsekwencji. Wydaje się, że oryginalna intencja nie znalazła zrozumienia w umysłach ówczesnych polityków i decydentów. Przeciwnie unii kościelnej, której symbolicznym początkiem miała być koronacja Daniela, wystąpiła hierarchia prawosławna, a przede wszystkim wspomniany Cyryl II. Tak więc możemy powiedzieć, że raczej ustaliła się granica, niż powstało pogranicze, a analizowany region został podzielony między dwa organizmy polityczne: Koronę (Polskę) i Wielkie Księstwo Litewskie (Litwę, które przestało istnieć w 1795, a do sukcesji którego przyznaje się współczesna Litwa). Jednakże spojrzenie na przeszłość z perspektywy polityki i kultury daje zupełnie odmienny obraz. Spojrzenie to historycy próbują uzgadniać i jak pisze Timothy Snyder, w swojej książce REKONSTRUKCJA NARODÓW:

Wielcy książęta litewscy byli wspaniałymi wodzami wojennymi w XIII i XIV-wiecznej Europie. Podbili rozległe terytoria, rozciągające się od ich ziem nadbałtyckich na południe, przez śródlądowe tereny wschodnich Słowian, aż po Morze Czarne. Anektując obszary pozostawione po mongolskim najeździe na Ruś Kijowską, pogańscy Litwini przyłączyli do swojego kraju większość ziem tej wschodniosłowiańskiej krainy⁵.

Dalej autor pisze, ponieważ ruscy prawosławni bojarzy, po doświadczeniach najazdów mongolskich, polityczną ekspansję Litwinów widzieli raczej jako wyzwolenie, a nie okupację, nie zgłaszali sprzeciwu, a wręcz przeciwnie wchodzili ze swoim doświadczeniem kulturowym w proces konstruowania państwa. W ten sposób cywilizacja ruska – religia prawosławna, język starocerkiewno-słowiański, oraz dojrzała tradycja prawna Rusi Kijowskiej, stanowiły podwaliny nowego konstruktu politycznego. Unia z Koroną (Polską), do której doszło w 1385 roku, zmieniła układ sił politycznych, a w konsekwencji kulturowe oblicze regionu. Mimo że w początkowej fazie żywioł ruski odgrywał jeszcze znaczną rolę tak kulturotwórczą jak i polityczno-doradczą, to chrzest Jogajły (Jagielly w tradycji polskiej) w obrządku katolickim stworzył więź z zachodnią Europą i umożliwił polityczne wpływy Polski. Przykładem istnienia żywej tradycji ruskiej w Wielkim Księstwie Litewskim może być kaplica Trójcy Świętej, ufundowana przez króla Władysława

⁴ Cyt za: A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, Białystok 2006, s. 94.

⁵ T. Snyder, *Rekonstrukcja narodów. Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569–1999*, Sejny 2006, s. 29.

Jagiełłę (Jogajła – wedle tradycji litewskiej) na zamku w Lublinie. Niewątpliwie wschodniej proveniencji dekoracja ścian kaplicy, a przede wszystkim treść i zapis tablicy fundacyjnej uzmysławiają nam do jakiej tradycji kulturowej, jako swojej, odwoływał się władca Litwy, polski król Jagiełło.

Z biegiem lat, a zwłaszcza po unii personalnej z Koroną i powstaniu Rzeczypospolitej Obojga Narodów po 1569 roku, Wielkie Księstwo Litewskie, z politycznej federacji ziem litewskich i ruskich przekształciło się w scentralizowany organizm polityczny, a poprzez polityczne decyzje dotyczące dostępu do centralnych stanowisk administracyjnych tylko wyznawców katolicyzmu uruchomiło dwa procesy kulturowe. Po pierwsze, rozpoczął się na wielką skalę proces asymilacji do kultury polskiej rodów szlacheckich (z ambicjami politycznymi), po drugie – nastąpiła marginalizacja dziedzictwa kulturowego wschodnich Słowian. W efekcie, pojawił się społeczny stereotyp utożsamiający status społeczny z kulturą, a znakiem o tym informującym stała się przynależność wyznaniowa (szlachcic, pan – katolik; chłop, poddany – prawosławny).

5.1.1. *Osadnictwo w regionie – tradycyjna wielokulturowość*

W wiekach średnich, w tym czasie, kiedy Polska w jej ówczesnych granicach okrzepła już w chrześcijaństwie zachodnim i w szybkim tempie przyswajała sobie zdobycze cywilizacji zachodniej, już od XI wieku, w Wielkopolsce i Małopolsce rozpoczęła się rozbudowa; powstawały bogate klasztory i warowne zamki. Nawet po wsiach wznoszono murowane romańskie i gotyckie kościoły, w miastach bogacące się na handlu mieszczaństwo budowało mury obronne miast i baszty, to na Podlasiu⁶ skupiska ludzkie można było spotkać jedynie sporadycznie, osiadłe nad rzekami. Zasadniczo był to nieskolonizowany teren o dosyć nieustalonej przynależności państwowej. Ziem tych nigdy nie obejmowała tylko jedna kultura, nie zasiedlała ich zatem jednolita ludność. Niewątpliwie silnym prądem osadniczym była nadwiślańska kolonizacja mazowiecka od zachodu. Na północy kolonizacja bałtyjska miała postać etniczną bądź jaćwieską, bądź litewską. Od X wieku tereny te kolonizowane były przez ruskich książąt, którzy opanowali i wzięli we władanie

⁶ Pojęcia Podlasia, w niniejszym opracowaniu używa się w znaczeniu regionalnym. Historycznie, Podlasie jak pisze S. Glinka w *Atlasie gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*: „nazwa Podlasie, które w formie Podlexia, potem Podlachia, pojawiła się w XIII wieku u polskich kronikarzy i w bullach papieskich, jest pochodzenia litewskiego i oznacza ziemie leżące «pod Lachami», w Wielkim Księstwie Litewskim, ale na pograniczu z Polską”. Obecnie termin ten społecznie funkcjonuje jako nazwa województwa w Polsce północno-wschodniej.

te tereny poprzez organizację grodów: Mielnik, Drohiczyn, Suraż, Bielsk, Brańsk. Konflikty między litewskimi i ruskimi księstwami, oraz najazdy jaćwieskie i krzyżackie, pod koniec XIII wieku, wyludniły te tereny ponownie, a ich przynależność polityczna wciąż pozostawała nieustalona. Jedynymi zabytkami, jakie przetrwały z tych zamierzchłych czasów, są sztuczne usypiska, na których wśród niedostępnych moczarów budowano drewniane grody. Niezwykłym przykładem, zachowanym i bardzo dokładnie zbadanym jest grodzisko w Haćkach koło Bielska Podlaskiego⁷. Budownictwo sakralne tych czasów było niemal wyłącznie drewniane i nie zachowało się do naszych czasów.

Kultura jaćwieska, na skutek wielu wypraw i potyczek tak ze strony książąt ruskich jak i mazowieckich, a przede wszystkim wojsk krzyżackich, przestała istnieć jako kultura żywa. Pozostała jedynie na kartach latopisów ruskich czy w pisanych źródłach polskich i krzyżackich, oraz jako pozostałe kurhany, gdzie znaleziono wiele artefaktów kultury materialnej. Pozostała też pamięć – swoisty mit kultury – K. W. Wójcicki pisze też w swoim pamiętniku, że

Podlasie było dawniej oddzielnym od Polski krajem. Na pamiętnym sejmie uniowym w Lublinie roku 1569, za Zygmunta Augusta przyłączone zostało do potężnego podówczas Królestwa. Krainę tę zamieszkiwał lud dziki i waleczny, znany w dziełach naszych pod nazwiskiem Jadźwingów, Jatwieżów. Nie znali oni jazdy, pieszo tylko zwodzili bitwy, a wierząc w przenoszenie się dusz w samej religii pobudkę do zaciętości znajdowali ...od Polaków w krwawych zapasach wycięci zostali. Zgasła pamięć tego ludu tak dalece, iż w pospolitych podaniach na Podlasiu i w najdawniejszych aktach cerkiewnych żadnej o nim wzmianki nie masz; wielkie tylko mogiły i częste nad rzekami wpośród lasów wały, przypominają ich zacięte walki⁸.

5.1.2. *Masowe zasiedlanie terytorium Podlasia – dzieje kultur w regionie*

O masowej kolonizacji tych ziem można mówić od XIV wieku. Z zacho-
du, jak poprzednia fala osadnicza, tereny dzisiejszego Podlasia kolonizował książę Mazowsza Janusz I osadzając na krańcach wschodnich swego księstwa rodziny drobnego rycerstwa mazowieckiego. Książęta litewscy także dbali o ponowną kolonizację tych ziem i osadzali wzdłuż ówczesnej

⁷ Zob. *Haćki. Zespół przyrodniczo-archeologiczny na Równinie Bielskiej*, J. B. Faliński, A. Ber, Z. Kobyliński, W. Szymański, A. J. Kwiatkowska-Falińska (red.), Białowieża – Warszawa 2005.

⁸ Cyt za: J. Hawryluk, *Ruś Podlaska. Podlasie w opisach romantyków*, Bielsk Podlaski 1995, s. 33–34.

MAPA 2. Podlasie w granicach historycznych na tle współczesnego podziału administracyjnego



Źródło: opracowanie własne

granicy z Mazowszem wieś bojarów ruskich, głównie do obrony terytorium. Wraz z nimi zaczęło się pojawiać osadnictwo litewskie i białoruskie na północy, oraz ukraińskie z południowego wschodu. O osłabieniu kulturowych wpływów ruskich na Podlasiu można mówić od końca XVI wieku, kiedy to oddzielono województwo brzeskie od Podlasia, a następnie włączono pozostałą część do Korony, co ostatecznie przerwało działalność urzędników litewsko-ruskich i napływ osadnictwa wołkowyskiego i grodzieńskiego (Litwinów i Białorusinów), ale nie osadnictwa brzeskiego (ukraińskiego), bowiem polityczne granice Korony obejmowały tereny ówczesnej Ukrainy

(należy przy tym pamiętać, że o ile dzisiaj istnieje państwo o tej nazwie to pierwotnie nazwa ta ze staropolszczyzny oznaczała „ziemię (kraj), którą zdobyliśmy i przyłączyliśmy i (u)kraję”. Jak pisze historyk Jerzy Hawryluk:

W ciągu XVI w. Podlasie zostało pod względem ustroju wewnętrznego całkowicie upodobnione do ziem koronnych. Ale mimo coraz silniejszego wpływu polskiego, część ruskiej szlachty Podlasia jeszcze w XVII w. zachowywała ruską wiarę. Szlachtę drohiczyńską znajdujemy wśród fundatorów i opiekunów cerkwi św. Mikołaja i działającego przy niej prawosławnego bractwa cerkiewnego oraz monasteru św. Trójcy w Drohiczynie. [...] Nowa sytuacja polityczna, w której znalazło się Podlasie w XV–XVI w., miała też wpływ na sytuację prawną i skład narodowy ludności miast podlaskich⁹.

Niektóre miasta były podzielone na część ruską i katolicką. W Drohiczynie Stronę Lacką zamieszkiwała ludność katolicka, a ruska osiadła po drugiej stronie Bugu. „Dopiero w 1498 r. książę Aleksander nadał prawo miejskie dla obu osad”¹⁰.

Wielkie straty w rozwoju osadnictwa i w ludności na omawianym obszarze dzisiejszego Podlasia (który przez 250 lat cieszył się względnym pokojem), spowodowały działania wojenne, przemarsze wojsk, związane z najazdem szwedzkim (1655–1657) i Siedmiogrodzian (1656–1657), „z inkursją moskiewską (1658–1660) i przechodami wojsk litewskich i koronnych (do 1662 r.)”¹¹.

Przez okres siedmiu lat tereny te były punktem zamieszek, potyczek, przemarszy i konfiskat wojskowych. Powiązane z tym pożary, grabieże, zbrodnie dokonywane na ludności, epidemie, dziesiątkowały wsie i ludność. Najbardziej dotkliwe zniszczenia objęły obszary miast i fortec, o które toczono walki¹². Ówczesny obszar Podlasia był jedną z najdotkliwiej zniszczonych prowincji Polski. Jednakże pomimo ogromnego zrujnowania terenów, oraz wyludnienia niejednokrotnie całych wsi, nie odnotowano zahamowania osadnictwa na całym terytorium. Osadników do nowo powstałych wsi i osad sprowadzano ze zlokalizowanych bliżej lub dalej wsi królewskich.

⁹ J. Hawryluk, *Kraje ruskie: Bielsk, Mielnik, Drohiczyn. Rusini – Ukraińcy na Podlasiu – fakty i kontrowersje*, Bielsk Podlaski 2001, s. 19.

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, t. 1, S. Glinka, A. Obrębska-Jabłońska, J. Siatkowski (red.), oprac. zespół Instytutu Słowianoznawstwa PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. 23.

¹² J. Wiśniewski, *Rozwój osadnictwa na pograniczu polsko-rusko-litewskim od końca XIV do połowy XVII wieku*, „Acta Baltico-Slavica” Białystok 1964.

Dał się zauważyć, jak zaznacza Stanisław Glinka¹³, napływ drobnej szlachty mazowieckiej, nawet po wschodniej stronie puszczy. Ludność pochodzenia litewskiego i jaćwieskiego uległa rusyfikacji lub polonizacji. Pojawiła się ludność żydowska i tatarska jako nowi osadnicy – ówczesni emigranci. Straty wojenne, jak również wśród ludności były związane z wojną północną i anarchią w kraju. Przemarsze wojsk szwedzkich, rosyjskich, saskich i polskich oraz grabieże spacyfikowały wiele wsi. Nie wpłynęło to jednak na zmianę wizerunku etnicznego. Miejsca starych rodów, zaczęli zajmować krewni lub sąsiedzi z tych samych bądź blisko osadzonych wsi, co zapewniło trwanie ludności tego samego pochodzenia. Po powtórnym procesie zasiedlania wyludnionych wsi rozpoczęto kolonizację terenów puszczańskich, nie naruszano jedynie terenów Puszczy Białowieskiej. Etap zasiedlania ziem ówczesnego województwa białostockiego zakończył się ostatecznie w XVIII wieku. U końca XVIII wieku nie było już znacznych zmian w strukturze narodowej. Następował jednakże wolny przebieg polonizacji, najmocniejszy w północnej części, a znacznie słabszy w południowej. Ludność pochodzenia ruskiego osiedlona na północy należała w większej części do Kościoła rzymskokatolickiego, gdy na południu wyłącznie do grekokatolickiego i prawosławnego. Układy wyznaniowe odzwierciedlały występujące odmienności etniczne między ludnością na północy i południu¹⁴.

Zatem proces osadniczy Podlasia odzwierciedla międzykulturowość regionu. Był on efektem napływu zachodniosłowiańskiego etnosu z zachodu i wschodniosłowiańskiego ze wschodu. W tej mozaice należy też uwzględnić Żmudzinów, Żydów, Tatarów i Romów. W procesie historycznego rozwoju, ukształtowały się trzy grupy etniczne: białoruska, polska i ukraińska:

od zachodu wzdłuż Bugu, Narwi i Biebrzy, ukraiński od Bugu i Polesia białoruski od Niemna, białoruski od Wołkowyska oraz litewski z domieszką jaćwieską przychodzący od Niemna i przenikający z dala¹⁵.

5.1.3. *Podlasie jako region wielokulturowy – formowanie się standardu kulturowego kontaktów międzygrupowych*

„Otóż i Podlasie!, zawołałem czytając napis: Tu się kończy granica województwa mazowieckiego” – napisał w swoich pamiętnikach polski pisarz i historyk doby romantyzmu, wydawca dzieł czołowych polskich pisarzy

¹³ Por. *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, dz. cyt.

¹⁴ Por. tamże.

¹⁵ Tamże.

romantycznych, Kazimierz Władysław Wójcicki. Jak widzimy, w ówczesnej percepcji społecznej, Podlasie jako region było za granicą Mazowsza, i tym samym kulturowo obcymi ówczesznie byli dla siebie Mazur i Rusin. Mazur to mieszkaniec Mazowsza, a Rusin, to potomek osadników z Rusi, którzy ziemie te kolonizowali przez ponad czterysta lat, masowo od XIV wieku. W swoich pamiętnikach Kazimierz W. Wójcicki daje też świadectwo zaznaczonej we wstępie wielowarstwowości kultury, kiedy pisze:

województwo, to oprócz obywateli [nazwą tą określano posiadaczy majątków ziemskich, ziemian – D.M.] i szlachty drobnej, albo zagonowej, jak nazywają, składa się z osad Mazurów i Rusinów wyznania grecko-unickiego, różnych pomiędzy sobą charakterem, ubiorem, zwyczajami, obyczajami i dialektem¹⁶.

Tym krótkim cytatem autor zaznacza wskaźniki różnic kulturowych. Przede wszystkim wyodrębnia obywateli – klasę ludzi, która sama w sobie jest kulturą, a tym samym nie podlega analizom kulturowym. Kazimierz W. Wójcicki w swoich pamiętnikach nie wypowiada się w kwestii etniczności ziemian i szlachty, traktując status społeczny jako kategorię kulturową. Osiągnięcie statusu obywatela było, w tym okresie, równoznaczne z przynależnością do kultury polskiej¹⁷, a ponieważ sam autor jest w niej zanurzony, nie widzi potrzeby analizy kultury tej grupy. Wskaźniki zróżnicowania kulturowego odnosi wyłącznie do statusu włościanina, chłopą, wreszcie poddanego. W swoim opisie, podkreśla przede wszystkim wyznanie. W społecznym odbiorze zróżnicowania kulturowego na Podlasiu, do czasów współczesnych, wyznanie jest jednym z najważniejszych wskaźników odmienności kulturowej i wyznacza nie tyle różnice obrzędowości czy sygnifikuje wiarę, ale jest domniemaniem etniczności opisywanej osoby¹⁸. Z obiektywnych wskaźników zaznacza także dialekt. Jest to w zakresie dzisiejszych studiów nad wielokulturowością regionu bardzo szeroki i ważny dyskurs. Kategoria Rusin, z perspektywy studiów dialektologicznych odnosi się bowiem współcześnie do dwu grup mniejszości narodowych, zamieszkujących Podlasie: Białorusinów i Ukraińców. Należy zauważyć, że pojęcie: „ruski” czy zamiennie używane – „rusiński”, określało przynależność do kultur wschodniosłowiańskich, z wykluczeniem jednak kultury rosyjskiej.

¹⁶ K. W. Wójcicki, *Podróż w Podlasie. Wyimek z dziennika podróży z roku 1825 i 1826*, „Dziennik Warszawski” 1928, t. 9, cyt. za: J. Hawryluk, *Ruś Podlaska...*, dz. cyt., s. 33.

¹⁷ Zob. T. Snyder, *Rekonstrukcja narodów...*, dz. cyt.

¹⁸ W. Pawluczuk, *Przemiany świadomości etnicznej...*, [w:] *Przyszłość tradycji*, S. Krzemień-Ojak (red.), Białystok 2008, s. 131–149.

Bardzo ciekawym fenomenem kulturowym regionu, byli „tutejsi”. Ta kategoria odnosiła się do ludzi wyznania prawosławnego, którzy na co dzień używali dialektów języka białoruskiego lub ukraińskiego, a jednak nie deklarowali swojej tożsamości narodowej jako białoruskiej czy ukraińskiej. Z perspektywy naszych rozważań, ta kategoria tożsamości grupowej jest efektem procesu kulturowego – marginalizacji dziedzictwa wschodniosłowiańskiego. Na Podlasiu, „tutejsi” w studiach społecznych pojawili się w statystykach carskich w 1798 roku czy też w statystykach polskich z okresu międzywojennego: 1919, 1921, 1931. Historyk Timothy Snyder, tak analizuje to zagadnienie:

„Tutejszość” większości szlachty była często świadomym odrzuceniem ideologii, które nie pasowały do kształtu lokalnej rzeczywistości tradycji. „Tutejszość” chłopów była praktyczną odpowiedzią na skomplikowany model językowej asymilacji i dyplomatycznym sposobem uniknięcia stawania czy to po stronie polskojęzycznej szlachty, czy to rosyjskich urzędników carskich¹⁹.

W opisie Podlasia jako regionu Józef Jaroszewicz, wybitny historyk dziejów Litwy, prawnik i od 1828 roku profesor Uniwersytetu w Wilnie, zaznacza przede wszystkim, że ludność Podlasia charakteryzuje wielokulturowość w miastach i prawie jednorodność kulturowa wsi. Wskaźnikiem owej kulturowej jednorodności, w opinii autora jest przynależność do Słowian, przy czym autor odnotowuje różnice etniczne w ramach kategorii Słowiańszczyzny. Pisze:

W opisanu ludności [...] odróżnić wypada mieszkańców miast od mieszkańców wsi. W pierwszych ludność [...] jest różnorodna, składają ją: Rosjanie, Polacy, Rusini, Niemcy, a w największej części Żydzi. W drugiej mieszka lud słowiański dwoistego szczepu: mową, religią, obyczajami, ubiorem i fizjonomią między sobą różny. [...] Siedziby obu tych ludów tak są rozłożone, że cały powiat z tego względu na stronę ruską i stronę polską podzielić możemy. [...] Strona więc powiatu zachodnia, bliższa granic Królestwa Polskiego, polsko-mazowiecką, wschodnia zaś, przytykająca do powiatów brzeskiego, Prużańskiego i wołkowyskiego ruską ma ludność²⁰.

¹⁹ T. Snyder, *Rekonstrukcja narodów...*, dz. cyt., s. 54.

²⁰ Cyt. za: J. Hawryluk, *Ruś Podlaska*, dz. cyt., s. 97–98.

W 1854 roku, w podobnym tonie pisze miejscowy korespondent „Gazety Warszawskiej”, podkreślając odrębność regionu od reszty Polski, nazwał okolice Bielska, Narewki i Narwi Podlasiem Ruskim.

Gdy kto jadąc od Pińska np. do Białegostoku przez Prużanę, po kilkudniowej ciężkiej podróży, w której rzadko spotkał człowieka [...] przejedzie już Puszczę Białowieską, a w kierunku od Narewki do Narwi, wynurzy się z ciemnych lasów [...] niechaj wie, że wjechał w Podlasie Ruskie. Kraj to, stanowiący niegdyś część województwa podlaskiego, obejmującego całe Podlasie, składające się z ludności ruskiej i polskiej. Należy on dziś niemal cały do guberni grodzieńskiej, mała tylko jego część leży w Królestwie Polskim. [...] ale odgraniczenia jego dokładnie zaznaczyć nie można, tak bowiem osady obu szczepów przy zetknięciu się ze sobą pomieszały się, że się napotyka ruskie wsie w kraju całkiem już mazowieckim, jak nawzajem Mazurów osiadłych wśród Rusinów²¹.

Podobne tezy stawiane też były z perspektywy naukowej (nie publicystycznej). Pisał o tym Zygmunt Gloger, jeden z czołowych polskich etnografów przełomu wieków XIX i XX. Wskazywał na odrębność i unikalność sytuacji etnodemograficznej regionu od reszty kraju (Polski). W swoim tekście podkreślał zasiedlenie terenu polegające na istnieniu jednorodnych etnicznie wsi i osad, ale wymieszanych między sobą. Opisywał mieszkańców wsi pochodzenia mazowieckiego i wsi rusińskich. Przytaczał wielość nazw własnych mieszkańców wsi rusińskich istniejących w naukowych opracowaniach tego okresu jak białoruska, czarnoruska, małoruska, czy czerwonoruska. Podkreślał jednak, że w świadomości samych mieszkańców te nazwy nie mają znaczenia. Sami określają siebie jako „tutejsi”. „Jesteśmy z dziada pradiada tutejsi – powiada ten lud – nie byliśmy nigdy poddanymi panów, ale ludzie królewscy”²².

5.2. Bogactwo i zróżnicowanie kulturowe w tradycji materialnej i duchowej kultury regionu

Zróżnicowanie kulturowe w tradycji regionu charakteryzowane jest treściami z zakresu dziedzictwa kultury duchowej i materialnej społeczności tego obszaru, które pokolenie zstępujące uważa za ważne i warte przekazania do następnego pokolenia. Kultura bowiem bywa definiowana także

²¹ Cyt za: tamże.

²² Zob. Z. Gloger, *Białowieża*, Warszawa 1907, s. 12.

jako: „świadome, społecznie przekazywane dziedzictwo wytworów, wiedzy, przekonań, wartości i oczekiwań normatywnych, które to dziedzictwo pomaga członkom danego społeczeństwa radzić sobie z pojawiającymi się problemami”²³. Definiując kulturę w ten sposób, podkreślamy, że poprzez materialne jej artefakty formuje ludzkie umysły, a tym samym buduje kapitał społeczny (regionu) i indywidualny (jednostek). Mówiąc o kulturze materialnej mamy na myśli wszystko to, co posiada kształt, co można uchwycić przy pomocy zmysłów. Kultura niematerialna natomiast, to wszystko to, co w sferze ducha, przekazywane jest z pokolenia na pokolenie. O kulturze niematerialnej możemy także powiedzieć, że są to zwyczaje, przekaz ustny, wiedza i umiejętności, które są uznane za część własnego dziedzictwa przez daną wspólnotę czy grupę i akceptowane przez jednostki. Kultura ta jest źródłem poczucia tożsamości i ciągłości. Analizując zakres obu kultur – materialnej i niematerialnej możemy powiedzieć, że obie tworzą jedną całość w tym sensie, że sfera niematerialna czyni pożądaną sferę materialną, a komunikowanie sfery niematerialnej jest uzależnione od jej formy materialnej. Jak pisze Anna Szyfer: „transmisja przekazu kultury jest nieodzownym czynnikiem jej trwania, dotyczy tak materialnych, jak i symbolicznych jej treści”²⁴. Takie ujęcie transmisji międzypokoleniowej ma swoje odzwierciedlenie w koncepcji trzech typów kultur, jakie wyróżniła Margaret Mead. W pracy *KULTURA I TOŻSAMOŚĆ. STUDIUM DYSTANSU MIĘDZYPOKOLENIOWEGO*²⁵ autorka wyróżnia kultury postfiguratywne, w których nauka kultury opiera się na informacjach uzyskanych od rodziców i dziadków. Z tym typem mamy do czynienia, między innymi, w wąskich grupach religijnych i ideologicznych enklawach. W takich kulturach nie ma wielu zmian na przełomie pokoleń, aby zachodziła ciągłość potrzebna jest czynna obecność przynajmniej trzech pokoleń – dziadków, rodziców i dzieci. Każdy ma w tym układzie swoje określone zadanie i stan ten nie ulegał zmianie od wielu lat. Jak pisze Mead, ważną cechą tych kultur jest przekonanie starszych o tym, że ich zachowania i sposób bycia nie zmienił się i jest ciągle ten sam²⁶. Drugim typem kultur według autorki są kultury kofiguratywne, gdzie proces przekazu następuje na poziomie jednego pokolenia swoich rówieśników. Według

²³ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 37.

²⁴ A. Szyfer, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie i społeczeństwie*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2003, s. 21.

²⁵ Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 23.

²⁶ Zob. tamże, s. 23–25.

niej nie istnieją jednak kultury, które są tylko kofiguratywne i ta forma jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. W istniejących kulturach kofiguratywnych starsi „określają formy i granice, w których kofiguracja może wystąpić w zachowaniu młodych”²⁷. Ostatnim typem są kultury prefiguracyjne gdzie „dorośli uczą się również od swych dzieci, a rozwój tego typu kultury będzie zależeć od tego, czy uda się nawiązać dialog z młodym pokoleniem i czy potrafi ono poprowadzić starszych w stronę nieznanej przyszłości”²⁸. Przekazywaniu dziedzictwa kulturowego, przede wszystkim w środowisku wiejskim towarzyszą, jak podaje Anna Szyfer, dwa zjawiska: „oceny przekazu i kontroli społecznej jego realizacji”. Pierwsze zjawisko dotyczy sytuacji, w której elementy będące treścią przekazu zostają uznane przez młode pokolenie jako niepotrzebne, przestarzałe. W ich miejsce pojawiają się nowe, wynikające z postępu, na przykład związane z modernizowaniem gospodarstwa. Kontrola społeczna towarzysząca procesowi transmisji kultury jest bardzo istotnym jej elementem. Jak pisze autorka „pozwala na ocenę prawidłowego przejmowania i realizowania «modelowych» zachowań”²⁹. O tym, jaki wzór zachowań obowiązuje w danej rodzinie, społeczności, opowiadali najstarsi (dziadkowie, babcie), posiadający posłuch i autorytet w młodszych pokoleniach. Taka sytuacja, jak zauważa A. Szyfer miała miejsce w społecznościach tradycyjnych. Podobną rolę pełnili nauczyciele i ksiądz. Obecnie wydaje się, że starsze pokolenie odgrywa dużo mniejszą rolę w przekazie kulturowym. Młodzież nie jest wręcz nim zainteresowana. Wynika to z szeroko rozumianego rozwoju w ponowoczesnym świecie kultury. Rozległy dostęp do informacji, pozwala młodemu pokoleniu operować wiedzą bez konieczności zasięgania rady od starszych. Wydaje się, że jednostka ma moc stwarzania kultury bez opierania się na autorytecie poprzednich pokoleń.

5.2.1. *Wyznanie jako wyznacznik zróżnicowania kulturowego na pograniczu*

Badacze kultury i społeczności kulturowych podkreślają często, że religia jest ważną przestrzenią społecznej egzemplifikacji kultury w jej głębszych porządkach. Andrzej Sadowski twierdzi, że „religia spełnia ważne funkcje więziotwórcze, a instytucje religijne były autorytetem moralnym nie tylko

²⁷ Zob. tamże, s. 59.

²⁸ Zob. tamże.

²⁹ A. Szyfer, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego...*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego...*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), dz. cyt, s. 21.

w sferze życia religijnego, ale oddziaływały na całokształt życia społeczno-kulturowego mieszkańców”³⁰. Rozważania oparte na podobnej tezie przedstawia też Włodzimierz Pawluczuk, kiedy pisze: „co w tym przypadku [pogranicza – D.M.] znaczy «bycie prawosławnym». Desygnatem pojęcia [...] nie jest religijność we właściwym tego słowa znaczeniu, ale typ tradycji i kultury”³¹. Zróżnicowanie kulturowe analizowanego w tej pracy pogranicza jest stereotypowo związane z różnicami wyznaniowym, które w historii tego terytorium były funkcją społecznych przywilejów lub stanowiły treść identyfikacji tożsamości kulturowej jednostek. Według Grzegorza Sosny chrześcijaństwo wschodnie na terytorium Podlasia jest efektem procesów chrystianizacyjnych związanych z polityką książąt kijowskich, a następnie halickich.

Początki chrześcijaństwa na Podlasiu wiążą się ściśle z Kościołem prawosławnym. Ten zaś pojawił się na obszarze Podlasia w XI wieku, kiedy dorzecze Bugu i Narwi znalazło się w granicach księstw ruskich. Kolonizacja Podlasia, ruska, mazowiecka wybitnie różnią się między sobą. Wpływa na to różnica ustroju społeczno-politycznego obu narodów. Kniaziowie ruscy zakładają swe horodyszcza na Podlasiu. Zaludniają je szlachtą bojarską na prawie feudalno-wojennym, a we włościach, dookoła, jako w dobrach zamkowych sadowią roboczy lud poddany. Inaczej książęta mazowieccy. Ci pozostawiali zajmowaną ziemię osadnikom – niezależnym, wolnym ziemianom mającym jedynie obowiązek stawania do obrony wojennej. Skutkiem tego kolonizacja ruska wytworzyła rozległe królewszczyzny z ludnością poddaną, zaś kolonizacja mazowiecka gęste okolice ziemiańskie z licznymi rodami³².

Konsekwencją społeczno-kulturową obecnie jest specyficzna geografia kulturowa i krajobraz materialnej kultury regionu, gdzie w pejzażu zachodniej części spotykamy przede wszystkim budowle – świątynie symboliczne dla chrześcijaństwa zachodniego, a po wschodniej – budowle świątynie tradycji wschodniej chrześcijaństwa. Po stronie zachodniej krajobraz materialnej kultury tworzą osady – gniazda szlacheckie z typową dla tego ustroju zabudową gospodarczą i organizacją przestrzeni. Wschodnia część województwa

³⁰ A. Sadowski, *Mieszkańcy północno-wschodniej Polski. Skład wyznaniowy i narodowościowy*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, A. Kurcz (red.), „Acta Universitas Wratislaviensis”, 1997, s. 17–41.

³¹ W. Pawluczuk, *Przemiany świadomości etnicznej...*, [w:] *Przyszłość tradycji*, S. Krzemień-Ojak (red.), dz. cyt., s. 135.

³² Na podstawie źródeł: Michał Baliński, Tymoteusz Lipiński, *Starożytna Polska*, Warszawa 1845, oprac. ks. G. Sosna, *Chryścianizacja Podlasia*, [w:] *Kościół Prawosławny w dziejach Rzeczypospolitej i krajach sąsiednich*, P. Chomik (red.), Białystok 2000, s. 120–131.

natomiast jest efektem planowego zagospodarowania terenu przez reformy królowej Bony ze skonstruowanym wówczas typem zabudowy wsi i planowaniem przestrzeni.

Kolejnym ważnym wydarzeniem kulturowo-historycznym, wydaje się niedocenianym w historiografii regionu jest fakt koronacji księcia Daniela Romanowicza – władcy wołyńskiego z rodu Romanowiczów, który koronował się w Cerkwi pod wezwaniem Najświętszej Bogarodzicy (Cerkwi Preczi-stienskiej – w tradycji wschodniosłowiańskiej/prawosławnej), a koronę królewską przyjął od rzymskiego papieża. To historyczne wydarzenie wskazywałoby na to, że pogranicze chrześcijaństwa poprzez styk jego tradycyjnych wyznań jest cechą konstytutywną regionu, że był to kontekst społeczny dziejących się ówczesnie wydarzeń. Niestety tak rozumiana przez Daniela Halickiego realizacja pogranicza była utopią i ów akt koronacji miał społecznie odmienne konsekwencje od zamierzonych. Jak pisze Antoni Mironowicz:

Podjęte w czasie koronacji przez legata papieskiego Opizona próby pozyskania do unii władcy księstwa Halicko-Wołyńskiego zakończyły się niepowodzeniem. Konflikty polityczne z katolickimi państwami [...] i zakonem krzyżackim wywołały opór duchowieństwa prawosławnego przed wszelkimi związkami z Kościołem katolickim. Przeciwno unii kościelnej występowała hierarchia prawosławna, a zwłaszcza metropolita Cyryl II³³.

Do idei unii kościelnej powrócono ponownie na początku XIV wieku w innych już uwarunkowaniach społeczno-historycznych. Geneza wyznania prawosławnego nieodzownie łączy się z procesem osadniczym na terytorium Podlasia, przy czym dominowało ono we wschodniej części, do linii Brańsk, Ciechanowiec, Wysokie Mazowieckie, a szczególnie dynamicznie osadnictwo to rozwijało się na ziemiach diecezji brzeskiej³⁴. Istotny z punktu tradycji osadniczych wschodniosłowiańskich jest opis znanego autora monografii o Podlasiu Aleksandra Jabłonowskiego, sławisty i historyka w XIX wieku:

[...] można przyjąć z góry, iż tylko wzniesiono gródek czy zameczek tam zaraz i cerkiew stawiała. [...] bo nie tylko całe włości wschodniej połaci województwa podlaskiego, osady wiejskie i poważna część mieszkańców i miasteczek, lecz nawet spore ruskie etnograficzne ostrowy w połaci³⁵.

³³ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 94.

³⁴ Zob. tamże, s. 47–105; J. Hawryluk, *Z dziejów cerkwi prawosławnej na Podlasiu w X–XVII wieku*, Bielsk Podlaski 1993, s. 23–41.

³⁵ Zob. A. Jabłonowski, *Źródła dziejowe. Podlasie*, Warszawa 1909, cz. II, s. 230, cyt za: G. Sosna, *Chryścianizacja Podlasia*, [w:] *Kościół Prawosławny...*, P. Chomik (red.), dz. cyt.

W dzisiejszym krajobrazie regionu pozostałości rodzaju osadnictwa obecne są pod postacią dopełnień nazw miejscowości, które oznaczone są do dzisiaj bądź to przymiotnikiem „ruski” w odróżnieniu od „lacki”, lub rzeczownikiem „Ruś” albo „Lachy”. Kolejnym ważnym etapem w dziejach prawosławia na tych terenach był upadek księstwa halicko-wołyńskiego i wzrost potęgi Litwy (w XIV wieku).

Doprowadziło do wchłonięcia ziemi podlaskiej przez Wielkie Księstwo Litewskie, w granicach, którego ostatecznie ukształtowana została struktura organizacyjna Kościoła prawosławnego na tych ziemiach. Tereny północnego Podlasia podlegały wtedy bezpośrednio jurysdykcji metropolitów kijowskich³⁶.

Z perspektywy litewskiej, proces anektowania (politycznie) ziem prawosławnych³⁷ był jednocześnie kulturową asymilacją szlachty litewskiej:

Przyłączenie ziem prawosławnych wpłynęło na zmiany metod zarządzania. Aż do końca XIV wieku bliscy krewni pogańskich wielkich książąt, wysyłani do zarządzania zaanektowanymi terytoriami, przyjmowali wiarę prawosławną. Taką praktykę spotykamy w czasach panowania Mendoga, Trojdena, Giedymina i Olgierda. Można przypuszczać, że wiarę prawosławną przyjęło więcej Litwinów, którzy wyemigrowali wraz ze swoimi panami na ziemie ruskie. Takie rozszerzenie się prawosławia zwię się politycznym, gdyż litewscy władcy religię traktowali instrumentalnie, jako jeden z elementów mechanizmu panowania³⁸.

Wielkie Księstwo Litewskie zaczęło ponownie proces osadniczy na Podlasiu. Na ziemiach tych osadzano władców litewsko-ruskich, którzy zaczęli sprowadzać osadników. „Związek polityczny Wielkiego Księstwa Litewskiego z katolicką Polską miał ważne konsekwencje w relacjach wyznaniowych. Zahamował rozwój prawosławia i utorował drogę kościołowi łacińskiemu”³⁹. Około 1400 roku za panowania Jagiełły i Witolda wprowadzono zakaz budowy świątyń prawosławnych oraz mieszanego małżeństw. Nadano również przywilej horodelski w 1413 roku, na mocy którego katolicy mieli pierwszeństwo do sprawowania urzędów. Przywilej ten zniósł w latach 1549–

³⁶ G. Sosna, *Chryścianizacja Podlasia*, [w:] *Kościół Prawosławny...*, P. Chomik (red.), dz. cyt., s. 122.

³⁷ Określenie stosowane przez autorów książki: *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, V. Alisauskas, L. Jovaisa, M. Paknys, R. Petrauskas, E. Raila (red.), Kraków 2006, s. 578; dotyczy księstw w dzisiejszej terminologii historycznej zarówno białoruskich jak i ukraińskich.

³⁸ Tamże, s. 578.

³⁹ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 22.

–1555 Zygmunt August. Po zawarciu unii z Litwą w 1385 roku „nastąpiło na szeroką skalę zetknięcie się tendencji łacińskiej i bizantyńsko-ruskiej”⁴⁰. Z czasem sytuacja prawosławnych stawała się coraz trudniejsza, ponieważ związek Litwy z katolicką Polską spowodował osłabienie znaczenia szlacheckich rodów prawosławnych. Większe przywileje miała ludność katolicka, a prawosławie stało się coraz bardziej wyznaniem pozbawionej praw publicznych ludności chłopskiej. Powstała koncepcja unii kościelnej, jako projektu politycznego, który pozwoliłby możnowładcom Wielkiego Księstwa Litewskiego na zachowanie swojej wysokiej pozycji społecznej, pomimo braku przynależności do Kościoła rzymskokatolickiego. Poza tym Rosja, która wyrastała w ówczesnym czasie na wielkie mocarstwo, wyznaczyła sobie zadanie politycznego obrońcy prawosławia i tym samym pojawiały się obawy o jej wpływ polityczny na prawosławne możnowładztwo Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Spór rozgorzał o metropolię kijowską i jak podaje Remigijus Cernius, podzielono metropolię kijowską na część poddaną Moskwie i część poddaną Litwie. Nowego metropolitę uznali prawosławni możnowładcy (choć moskiewski metropolita zabiegał także o uznanie siebie i popierał go Kazimierz), a listy słane do papieża Sykstusa IV świadczą o tym, że prawosławni możnowładcy Wielkiego Księstwa Litewskiego opowiadali się za unią kościelną⁴¹.

Unia miała zadowolić stanowe aspiracje i interesy hierarchów Kościoła prawosławnego. Miała nie tylko zrównać w prawach oba Kościoły – prawosławny i katolicki, ale także umożliwić prawosławnym biskupom zasiadanie w radzie panów. Było to obietnicą karier politycznych dla tworzących się właśnie elit ruskich, dla których wiara prawosławna była niedużym, choć nie głównym sposobem pokonywania stopni kariery⁴². Na przełomie XIV i XV wieku „Jagiellonowie rozmieli, że ludność prawosławna żyła na swym etnicznym terytorium”, a ich potęga była oparta na „uznawaniu przez społeczność ruską wyznania prawosławnego Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego za własne państwo”⁴³. Jagiellonowie ulegli jednak naciskom Kościoła rzymskokatolickiego i porzucili myśl o wielowyznaniowym Księstwie Litewskim.

⁴⁰ Za: A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w dziejach dawnej Rzeczypospolitej*, Białystok 2001, s. 22.

⁴¹ Zob. *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego...*, V. Alisauskas, L. Jovaisa, M. Paknys, R. Petrauskas, E. Raila (red.), dz. cyt., s. 802.

⁴² Tamże, s. 802.

⁴³ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 40.

W ciągu wieków Jagiellonowie, którzy wraz ze swą świtą opuścili Wilno i zamieszkali na zamku królewskim w Krakowie, ulegli całkowitej polonizacji. Jagiello i jego dwaj synowie byli dwujęzyczni, podobnie jak wnuk Aleksander Jagiellończyk, który rządził Wielkim Księstwem, zanim objął również tron polski. W XVI wieku dwory królewski i wielkksiążęcy mówiły jednak prawie wyłącznie po polsku. W Wilnie dominującym językiem administracji był natomiast ruski, nie litewski⁴⁴.

Pod względem religijnym Wielkie Księstwo Litewskie na początku XVI wieku cechowało się ogromną różnorodnością. Od czasu inkorporacji Ukrainy, a także Rusi Białej, wyznawcy prawosławia stanowili zdecydowaną większość. Przestrzegali tradycyjnej liturgii słowiańskiej obowiązującej na Rusi Kijowskiej, nie stosowali się natomiast do wymogów prawosławia moskiewskiego forswanego za wschodnią granicą. Ich bezpośrednie kontakty z odległym patriarchą były ograniczone i duchowieństwo musiało w dużej mierze liczyć tylko na siebie. Kniaziowie Ostrogscy odgrywali rolę świeckich opiekunów kleru. [...] Katolicyzm wprowadzony do bałtyjskiej Litwy przez Jagiellę, został wzmocniony w drodze polonizacji szlachty⁴⁵.

Zwołany do Brześcia (1596) synod, na którym miano ogłosić unię kościelną obradował w bardzo trudnej sytuacji. Przede wszystkim od idei unii odsunęli się niektórzy możnowładcy oraz biskupi. Przewodził im Konstanty Ostrogski. Ogłosił on Rusinom manifest antyunijny:

Nasi oszukańczy pasterze, metropolita i biskupi, owładnięci ziemską sławą i miłością własną, zamienili się w wilki i zdradzili naszą jedyną prawdziwą i świętą wiarę wschodnią, naszych pasterzy oraz patriarchów wschodnich. Ponieważ większość prawosławnych uważa mnie za swojego przywódcę, choć jestem tylko równy innym braciom, [...] ogłaszam wszystkim i każdemu z osobna, że razem z wami wszystkimi stanę przeciwko wrogom naszego zbawienia⁴⁶.

Po unii brzeskiej prawosławni znaleźli się w dwóch grupach, ideologicznie odrębnych. Pierwsza to prawosławna wspólnota wraz z duchownymi, druga to wspólnota unicka z większością hierarchii Cerkwi i Kościołem katolickim. Zapoczątkowało to liczne protesty. Ludność, która nie godziła się na delegalizację Cerkwi, chciała przywrócenia praw Kościoła prawosławnego w Polsce.

⁴⁴ N. Davis, *Zaginione królestwa*, Kraków 2010, s. 269.

⁴⁵ Tamże, s. 273.

⁴⁶ Cyt za: *Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego...*, V. Alisauskas, L. Jovaisa, M. Paknys, R. Petrauskas, E. Raila (red.), dz. cyt., s. 811.

Kolejnym ważnym wydarzeniem była w XV i XVI wieku zmiana praw osadniczych. Zaczęto stosować prawo magdeburskie, jednocześnie znosząc prawa ruskie. W ten sposób próbowano nadać wsiołom podlaskim zachodnio-europejski charakter.

W 1524 roku król Zygmunt I darował Bonie pas puszczański. Królowa podjęła wielką reformę podporządkowania gospodarki w dobrach królewskich. Nakazywała zakładanie miast i wsi w swych dobrach, było to równoznaczne z powstaniem kościołów katolickich⁴⁷.

W 1513 roku utworzono województwo podlaskie, a w 1520 roku na stolicę województwa wybrano Drohiczyn. Następnie po kilkunastu latach województwo podlaskie zostało zmniejszone. „W wyniku reformy administracyjnej na Litwie w 1566 r. obszar województwa podlaskiego uległ zmniejszeniu o ziemię brzeską, kamieniecką i kobryńską”⁴⁸ i podzielone na ziemie bielską, drohiczką oraz mielnicką.

W wyniku omówionej powyżej unii kościelnej w Brześciu (1596) „kościół prawosławny posiadał własną odrębną organizację w postaci metropolii kijowsko-halickiej podporządkowanej hierarchicznie patriarsze konstantynopolańskiemu”⁴⁹.

Wielkie wstrząsy przeżyło prawosławie w wiekach XVII i XVIII, gdy na Podlasiu na ponad dwa wieki zagościła unia kościelna. Wprowadzenie unii odbywało się drogą nacisków na duchownych, odbieraniem świątyń i ich uposażeń ziemskich. Właściciele majątków przechodząc na katolicyzm lub przyjmując unię zmuszali do przyjęcia nowego wyznania swych poddanych⁵⁰.

Przez ten cały czas podejmowano próby uzgodnień prawnych między Kościołami, ale dopiero król Władysław zadeklarował prawne uznanie Cerkwi prawosławnej i dekretem z 1633 roku oficjalnie reaktywował hierarchię Kościoła prawosławnego. Metropolitą Kościoła został Piotr Mohyla. Dzięki działaniom metropolity Kościół prawosławny odzyskał swoje znaczenie w państwie i uzyskał uregulowanie prawne. Kościół prawosławny w Polsce otrzymał cztery biskupstwa, a ostateczny podział diecezji dokonał się w 1635 roku, kiedy to prawosławni mieli sześć biskupstw, a unicy siedem.

⁴⁷ Tamże, s. 127–128.

⁴⁸ Tamże, s. 124.

⁴⁹ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 28–30.

⁵⁰ G. Sosna, *Chryścianizacja Podlasia*, [w:] *Kościół Prawosławny...*, P. Chomik (red.), dz. cyt., s. 129.

Niestety nie był to koniec zmagania Kościoła prawosławnego na terenie Polski. W 1686 roku⁵¹ Konstantynopol rzekł się na rzecz Moskwy zwierzchnictwa nad metropolią kijowską.

Kościół unicki dążył do całkowitej likwidacji prawosławia, a możliwość taką dawała mu ustawa sejmowa z 1733, roku, która zakazywała niekatolikom dostępu do urzędów centralnych i lokalnych. Jeszcze wcześniejsza ustawa z 1717 roku odbierała prawo do publicznego odprawiania nabożeństw i wznoszenia świątyń⁵².

Do czasu rozbiorów, na terenie Podlasia funkcjonowały dwa Kościoły wschodnie: unicki i prawosławny. W okresie rozbiorów Polski, interesów Kościoła prawosławnego począł bronić ambasador Rosji, a protestanckich – ambasador Prus. Tak więc prawosławni i Kościół prawosławny stał się czymś w rodzaju zakładnika, którego losy były przedmiotem polityki. Jak pisze E. Przybył:

każda interwencja w sprawę Polski powodowała coraz większą niechęć do ludności prawosławnej w Rzeczypospolitej, a z drugiej strony wyraźne okazywanie owej niechęci coraz bardziej zbliżało wyznawców prawosławia ku Moskwie. Po dwóch pierwszych zaborach podjęto w Polsce ostatnią próbę zreformowania stosunków między państwem a kościołem prawosławnym⁵³.

Postanowiono wznowić kontakty z Konstantynopolem, traktując to jako remedium na wpływy rosyjskie. Zniesiono wtedy zakaz odprawiania nabożeństw i pozwolono restaurować świątynie. Niestety, Sejm sprzeciwił się równouprawnieniu innowierców. W 1791 roku Kongregacja Pińska powołała Prawosławny Kościół Autokefaliczny w Rzeczypospolitej. Podjęte decyzje zrywały ustalenia dotychczasowych traktatów polsko-rosyjskich. Wierni prawosławni Podlasia skupiali się wokół trzech monasterów w Zabłudowie, Bielsku i Drohiczynie.

W wyniku trzeciego rozbioru Polski w 1795 roku, obwód białostocki został dołączony do Prus. W 1807⁵⁴ roku miał miejsce traktat w Tylży, na mocy którego jego terytorium przeszło do Rosji. Po rozbiorach, Cerkiew prawosławna została podporządkowana biskupom rosyjskim, a jej status prawny i materialny w wyniku tych zmian całkowicie się zmienił. Prawosła-

⁵¹ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 72–76.

⁵² Tamże, s. 238–244.

⁵³ E. Przybył, *Prawosławie*, Kraków 2006, s. 47.

⁵⁴ *Prawosławie światło wiary i źródło doświadczenia*, K. Leśniewski (red.), Lublin 1999, s. 537.

wie z religii podporządkowanej zaledwie tolerowanej stało się wyznaniem oficjalnym i państwowym. Po powstaniu listopadowym w 1830 roku zostały wprowadzone ograniczenia wobec Kościoła rzymskokatolickiego i dążono do likwidacji Kościoła unickiego.

12 lutego 1839 r., w Niedzielę Prawosławia zebrał się sobór [unicki w Połocku]... Na soborze proklamowany został akt zjednoczenia [z Cerkwią prawosławną]... Jednocześnie skierowano pismo do Synodu i cara Mikołaja I z prośbą o przyjęcie ich do Cerkwi prawosławnej⁵⁵.

Za panowania Mikołaja I Kościół prawosławny na tym terenie został podporządkowany jurysdykcji eparchii wołyńskiej.

Należy dodać, że okres panowania rosyjskiego na terenie Podlasia dla prawosławnych jej mieszkańców stanu chłopskiego łączył się z upowszechnieniem szkolnictwa w latach 60. XIX wieku, a tym samym wykształceniem, z takimi wartościami jak umiejętność pisanie i czytania w języku rosyjskim i cerkiewnosłowiańskim. Szkoły powstawały przy parafiach prawosławnych, a system składał się ze szkół: cerkiewno-parafialnych jednoklasowych (2-letnie), cerkiewno-parafialnych dwuklasowych (4-letnie) z kursem pedagogicznym uzupełnianym kursem rękodzielnictwa, rolnictwa, rzemiosła⁵⁶.

W 1915 roku, podczas pierwszej wojny światowej i strategii tak zwanej spalonej ziemi, ludność prawosławna miała nakaz opuszczenia swoich wsi i udania się w głąb Rosji. Wydarzenie to w tradycji prawosławnych regionu Podlasia znane jest jako bieżenie. Dopiero po wielu latach mieszkańcy powrócili na tereny Białostocczyzny. Okres II Rzeczypospolitej przyniósł przede wszystkim ideę autokefalii Kościoła prawosławnego. Jak przed wiekami, Moskwa dążyła do zachowania zwierzchnictwa nad Kościołem prawosławnym. „Było to jednak nie do przyjęcia zarówno dla hierarchów prawosławnych w Polsce, jak również dla rządu II Rzeczypospolitej, który powstał po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku i który wspierał dążenia hierarchii do uzyskania autokefalii”⁵⁷.

Od 1991 roku w Polsce obowiązuje ustawa o „stosunku państwa do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego”. W ustawie znalazły się zapisy o wewnętrznej autonomii Cerkwi, uzyskaniu przez Kościół prawo-

⁵⁵ A. Mironowicz, *Kościół prawosławny w Polsce*, dz. cyt., s. 475.

⁵⁶ Szerzej informacje w pracach Ireny Matus, ks. Grzegorza Sosny, Doroteusza Fionika, Piotra Bajko, Haliny Surynowicz.

⁵⁷ E. Przybył, *Prawosławie*, dz. cyt., s. 48.

sławny prawa do używania języka starocerkiewno-słowiańskiego oraz języków ojczystych wyznawców.

5.2.2. *Zróżnicowanie językowe tradycyjnych mieszkańców Podlasia*

Opisując zróżnicowanie językowe na pograniczu należy odnieść się do dziejów grupowych i istniejących w historii zbiorowości mieszkańców, z jednej strony, ale równie ważna dla rozwoju językowego pogranicza jest ocena tego bogactwa – świadomość i pozytywne wartościowanie procesów językowych. Burzliwe losy osadnictwa, a potem dzieje kulturowe regionu mają swoje odbicie w procesach kształtowania się języków na pograniczu. Zasiadanie terenów dzisiejszej Białostocczyzny następowało z kilku kierunków, niosąc ze sobą różne języki. Z zachodu napływali osadnicy mazowieccy, przynosząc ze sobą gwary języka polskiego. Z południa i południowego wschodu przybywali Rusini spod Brześcia i z Wołynia. W Rosji od XVIII wieku upowszechniło się nazywanie ich Małorusinami. Dzisiaj w świadomości zbiorowej to przodkowie Ukraińców. Ich dziedzictwem językowym są dialekty północne języka ukraińskiego. Ze wschodu i północnego-wschodu przywędrowali natomiast Rusini spod Swisłoczy i Grodna – w dzisiejszych kategoriach opisu grupy kulturowej, Białorusini – ludność wywodząca się z plemion Drehowiczów i Krywiczów. Używali oni (używają) dialektów języka białoruskiego. Na północy i północnym-wschodzie regionu w pewnym okresie znaczną aktywność wykazywał także element osadniczy bałtycki⁵⁸. Kontakty międzygrupowe w perspektywie wieków, dały efekt w postaci stref przejściowych między językami – swoistych pograniczy. Pogranicze językowe między dialektami zachodniosłowiańskim i wschodniosłowiańskim przybrało postać pogranicza stykowego, a różnice językowe wsparte dodatkowo odmienną tradycją wyznaniową skonstruowały kulturową matrycę odniesień „swój-obcy”. Pogranicze języka bałtyjskiego i narzeczy słowiańskich to z kolei pogranicze mozaikowe. W języku litewskim na Podlasiu znajdziemy wiele słowiańskich słów i wyrażeń, oraz w dialektach słowiańskich regionu znajdziemy wiele wyrażeń bałtyjskich. Natomiast dużym problemem dla badaczy języka jest wytyczenie granicy między językami wschodniosłowiańskimi. Mamy tutaj do czynienia z pograniczem przejściowym.

Ludność zamieszkująca tereny Białostocczyzny, posługująca się dialektami języka wschodniosłowiańskiego, swoją tożsamość opisywała przez

⁵⁸ M. Sajewicz, *Nasza mowa prosta, czyli o białorusko-ukraińskiej granicy językowej na Białostocczyźnie*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3, s. 12.

zakorzenienie. Określała się (i określa) jako: „swoja”, „tutejsza”, w większości jest świadoma różnic językowych. Niemniej rozróżnienie nie dokonuje się jednak na część ukraińską i białoruską, co niejednokrotnie jest intencją dialektologów, którym za kryterium podziału służą cechy charakterystyczne poszczególnych gwar, ale rozróżnienie w kategoriach swoich i obcych niejako komplikuje się czy też jest cyelowane. Granicę swojskości wyznacza tutaj wschodniosłowiańskie wyznaczenie, a różnice dialektologiczne budują swoiste dystanse swoich bliższych i dalszych. Klasyfikacja gwar jest złożona i budzi wiele kontrowersji wśród badaczy. Ludność na przestrzeni wielu lat miała kontakt z różnymi odmianami języka. Analiza tego dyskursu została dokonana w rozdziale drugim (patrz s. 76).

Na przestrzeni wieków styl życia językowych grup zmieniał się wraz z historią, a dziedzictwo językowe każdej z nich było wartościowane odmiennie. Efektem jest status społeczny języka. Języki o wyższym statusie społecznym zwykle przechodziły proces kodyfikacji, czego efektem jest nasilenie procesów zaniku gwary i popularyzacja w procesie komunikowania się używania standardowej formy językowej. Taki proces kulturowy ma miejsce i jest efektywny, gdy wspierany jest mocą władzy politycznej. Niewątpliwie przykładem takiego procesu rozwoju języka na Podlasiu jest język polski. Jak pisze Elżbieta Smułkowa, analizując zagadnienie pogranicza językowego na Podlasiu:

[Już w czasach Wielkiego Księstwa Litewskiego] tkwią korzenie brzemienne w skutkach socjalnego zróżnicowania języków – niedowartościowanie białoruskiego i litewskiego jako języka ludowego (prostego) i wzrost prestiżu języka polskiego jako urzędowego, kościelnego i „pańskiego”⁵⁹.

Dialekty języków wschodniosłowiańskich w ich rozwoju społecznym przechodziły odmienne koleje losu, wyznaczone przede wszystkim niską pozycją socjalną języka – przez co rozumiemy kulturowy stereotyp, że jest to język prostego ludu, nierozwinięty i tym samym wyrażanie w nim myśli bardziej skomplikowanych niż proste opowieści i omawianie dnia codziennego jest niemożliwe. Przede wszystkim kodyfikacja języka białoruskiego to dosyć późny proces – w stosunku do kodyfikacji języka polskiego, dodatkowo brak wsparcia politycznego dla propagowania standardu języka spowodowało, że języki wschodniosłowiańskie regionu nie mają znaczenia społecznego.

⁵⁹ Cyt. za: J. Straczuk, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności...*, dz. cyt., s. 21.

Pograniczny charakter Podlasia spowodował, że ziemie te charakteryzowały się zmienną przynależnością polityczną, administracyjną i kościelną, co z perspektywy rozwoju języków wschodniosłowiańskich oznacza brak politycznego programu wsparcia i rozwoju, na przykład, poprzez powszechne szkolnictwo i obecność języka w sferze publicznej. W tej części Europy procesy narodowościowe miały miejsce w początkach XX wieku. To wtedy koncepcje inteligencji dotyczące wagi i znaczenia języka narodowego dla tożsamości narodowej miały swoje przełożenia społeczne. Język białoruski w okresie II Rzeczypospolitej, na terenie dzisiejszego Podlasia nie miał praw politycznych, gdyż zgodnie z międzynarodowymi umowami teren ten był poza linią Curzona i przez władze Polski traktowany był jako teren etnicznie polski. Rozwijanie szkolnictwa białoruskiego było zakazane. O rozwoju języka białoruskiego w jego publicznej odsłonie i standardzie języka narodowego można mówić w okresie po drugiej wojnie światowej, kiedy to powstał system szkół białoruskich na terenie zamieszkiwania ludności prawosławnej. Przy czym szkolnictwo białoruskie powstawało niezależnie od gwary mieszkańców wsi. Język jest podstawowym, lecz nie wyłącznym wyznacznikiem charakteru tożsamości narodowej. Ustalenie zasięgu językowego gwar nie oznacza, że określimy również tożsamość.

O ile język jest niejako automatycznie przekazywany dzieciom przez rodziców, to tożsamość narodowa jest niejednokrotnie wynikiem długotrwałych poszukiwań i kształtuje się w sercach i umysłach poszczególnych jednostek, przy czym charakter tej tożsamości nie zawsze jest stały, może on ulegać, zwłaszcza na terenach pogranicznych, zmianom w zależności od stopnia uświadomienia danej osoby, jej wiedzy i doświadczenia życiowego⁶⁰.

Dalej M. Koter podkreśla, że:

[...] na pograniczu białorusko-ukraińskim (także w granicach Polski) podobieństwo kulturowe pomiędzy tymi dwoma prawosławnymi narodami jest tak silne, że ich formalne rozgraniczenie staje się niemożliwe. W rejonie Bielska Podlaskiego i Hajnówki zdarza się, że na skutek różnych sytuacji życiowych oraz poddania się odmiennej propagandzie politycznej, w obrębie tej samej rodziny ojciec jest „tutejszy”, jeden syn uważa się za Białorusina, drugi za Ukraińca, a wyemancypowana córka deklaruje się jako Polka⁶¹.

⁶⁰ M. Koter, *Ludność pogranicza – próba klasyfikacji genetycznej*, „Acta Universitas Lodziensis, Folie Geographic” 1995, nr 20, s. 240.

⁶¹ Tamże, s. 242.

Mówiąc o języku prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny warto też wspomnieć o asymilacji. Asymilacja jest procesem, któremu ulegają wszystkie mniejszości narodowe i etniczne w warunkach dominującej kultury większości. Mieszkając na terenie, gdzie dominuje kultura większości dość trudno jest zachowywać i rozwijać spuściznę kulturową przodków. Według Michała Sajewicza proces asymilacji społeczności prawosławnej Białostocczyzny do narodu polskiego objął przede wszystkim osoby zamieszkałe w miastach, potomków wcześniejszych migrantów ze wsi białostockich do takich miast, jak Białystok, Bielsk Podlaski, Hajnówka, Siemiatycze, Sokółka i inne. Rezultaty procesów asymilacyjnych coraz bardziej zauważalne są również w wiejskich społecznościach prawosławnych. Świadomość starszych mieszkańców wsi pozostaje najczęściej na etapie świadomości etnicznej, natomiast świadomość młodzieży wiejskiej, częściowo także ludzi w średnim wieku, wyraźnie ewoluuje w kierunku świadomości polskiej. Jak podaje w swoim artykule M. Sajewicz, jednym z przejawów procesów asymilacji jest nadawanie dzieciom imion katolickich lub takich imion prawosławnych, które mają swoje odpowiedniki wśród imion popularnych w Polsce⁶². Asymilacja prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny ku polskości dokonuje się w znacznej mierze poprzez asymilację językową. Brak znajomości języka białoruskiego lub też świadome odrzucenie języka rodzimego i asymilacja języka polskiego jako ojczystego wpływa na zanikanie kulturowego kontaktu z grupą pochodzenia. Świadome odrzucenie standardu skodyfikowanego języka rodzinnego jest powodem zagrożeń, które wynikają z posługiwania się dialektami języków mniejszości narodowych. Sprzyja to tworzeniu się różnych form i postaci wykluczeń, marginalizacji, a także prowadzi do powstawania gett kulturowych. Można stwierdzić, że język zbliża członków jednej zbiorowości oraz jednocześnie oddziela ich od innych⁶³. Niektóre osoby wyznania prawosławnego postrzegają swój język jako gorszy, wstydzą się go. Można to wnioskować po niektórych wypowiedziach:

Rodzice uczą teraz po polsku, bo dzieci idą później do polskiej szkoły – powiedziała jedna z członkiń zespołu „Nezabudki” z Kuraszewa. – Jak dziecko zna język polski, będzie dostawać lepsze oceny. Ma lepszą wymowę i nie wstydzi się

⁶² M. Sajewicz, *Zagadnienie przynależności etniczno-językowej prawosławnych mieszkańców powiatu hajnowskiego na Białostocczyźnie*, [w:] *Gwary północnego Podlasia*, M. Stepaniuk (red.), Bielsk Podlaski – Puchły 2008, s. 25.

⁶³ A. Sadowski, *Dialog międzykulturowy jako płaszczyzna konstruowania społeczeństwa pluralistycznego na pograniczach*, [w:] *Gwary północnego Podlasia*, M. Stepaniuk (red.), dz. cyt., s. 17.

mówić. Moja córka nie umiała zbyt dobrze po polsku i jak pojechała do Białegostoku, to wstydziła się rozmawiać z ludźmi⁶⁴.

Istnieje wiele innych wypowiedzi osób, które chcą uchronić swoje dzieci przed nieprzyjemnymi doświadczeniami, sami też krępują się swojego języka.

Będąc w Białymstoku, mama mówiła: „Cicho, gdy zaczynałam w sklepie rozmawiać po swojemu. Inaczej wówczas nie umiałam” czy też „W Białymstoku jest większe wytykanie palcami i zwracanie uwagi, jak ktoś mówi językiem białoruskim lub po «naszemu». Zaraz jest pytanie: Dlaczego pani nie mówi po polsku? Tu jest Polska a nie jakaś tam Białoruś”⁶⁵.

Takie zachowanie wzbudza niechęć do posługiwania się językami białoruskim, ukraińskim. Nic więc dziwnego, że wśród mieszkańców zanika pragnienie przekazania tego języka następnym pokoleniom. Ludzie boją się braku akceptacji ze strony większości, nie chcą się wyróżniać, czują się gorsi jako „Białorusy”. Wyzbywając się swojego języka zapominają o jednej ważnej rzeczy, że język jest nie tylko narzędziem służącym do porozumiewania się, ale też jednym z elementów tożsamości kulturowej i narodowej jednostki.

W województwie podlaskim w chwili obecnej są nauczane trzy języki mniejszości narodowych – oprócz białoruskiego także ukraiński i litewski. Jednakże w niezinstytucjonalizowanym życiu publicznym brak języka białoruskiego, ukraińskiego i wielości dialektów lokalnych wynika z obawy, że spowoduje to utożsamianie ich z osobami przyjezdnymi spoza wschodniej granicy kraju, a tym samym jest to w jakimś stopniu niechęć do przejmowania statusu członków niektórych narodów zamieszkujących poza wschodnią granicą kraju, oraz statusu imigranta.

5.2.3. *Materialne artefakty kultury regionu – dziedzictwo mieszkańców*

Architektura lokalna Podlasia wschodniego ma swoją własną specyfikę. Specyfika ta wyznaczana jest tradycją pogranicza i przestrzennym zagospodarowaniem terenu w rozumieniu założenia wsi i zagospodarowania okolic jak i architektury domostw. Oparta jest na materiale budulcowym – drewno charakterystyczne jest dla wschodniej części, oraz charakterystyczna i oryginalna snycerka drewnianych domów. Zdobnictwo drewnianych domów w regionie jest dziedzictwem kultury lokalnej, a standardy estetyczne

⁶⁴ http://nadbuhom.free.ngo.pl/art_0711.html [12.10.2010].

⁶⁵ E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa...*, dz. cyt., s. 69–71.

kształtowane były poprzez doświadczenia i wrażliwość miejscowych rzemieślników. Podlasie, a zwłaszcza jego wschodnia część charakteryzuje się zabudową niską drewnianą, wysokimi dachami, zwykle niemieszkalnym poddaszem. Naroża ścian, obramienia okien, ganki, szczyty dachów były bogato zdobione w drewnie. Do dzisiejszych czasów przetrwało niewiele domów w takim idealnym stanie tradycyjnej architektury. Zmiany dziejowe oraz rozwój tanich technik budowlanych połączony z brakiem pozytywnego wartościowania tej spuścizny architektonicznej spowodował wiele szkód w substancji materialnej regionu. Architektura wsi jest istotnym elementem krajobrazu, stanowi świadectwo naszej kultury i składa się na szeroko rozumiane dziedzictwo kultury materialnej również w szerszym wymiarze niż tylko regionalny. W środowisku architektów i badaczy problem ten zyskuje na randze i dostrzega się zasadność podnoszenia i dyskusji, a także czyni się wiele zabiegów promujących odwołania do dziedzictwa regionalnego we współcześnie odbywających się procesach remontowo budowlanych. Jak podaje Artur Gawęł, wszystkie najcenniejsze obiekty objęte są ochroną konserwatorską, co pozwala żywić nadzieję, że będą podziwiane także przez przyszłe pokolenia i będą stanowić spuściznę materialną przodków⁶⁶. Należy jednak pamiętać, że spuścizna kultury materialnej regionu była przez wiele lat dziedzictwem publicznie pomijanym, i jej walory artystyczne nie były przedmiotem społecznych analiz i nie wchodziły do kanonu wartościowanej pozytywnie spuścizny kulturowej.

Do publicznych artefaktów kultury materialnej regionu i dziedzictwa kultury mniejszościowej możemy zaliczyć typową dla regionu architekturę cerkwi, przydrożne krzyże czy organizację przestrzenną cmentarzy z charakterystycznymi przykładami lokalnego wyrobu artystycznego – krzyżami metalowymi. Są nimi także budynki użyteczności publicznej takie jak wiatraki i młyny. W regionie, większość cerkwi jest konstrukcji drewnianej. Może to być z jednej strony efekt dostępności i obeznania z materiałem, ale z drugiej strony może to być efekt polityki. Taką tezę stawia autor A. Grygorowicz, kiedy przywołuje ustawy mówiące o zakazie budowania prawosławnych świątyń murowanych, który obowiązywał od końca XIV wieku⁶⁷. Szczególnie charakterystycznym elementem architektonicznym cerkwi są kopuły, oraz kolorystyka ścian zewnętrznych. Według Antoniego Oleksickiego cerkwie

⁶⁶ Zob. A. Gawęł, *Zdobnictwo drewnianych domów na Białostocczyźnie*, Białystok 2007; *Architektura regionalna Podlasia*, J. Ullman (red.), Białystok 1996.

⁶⁷ A. Grygorowicz, *Architektura świątyń prawosławnych w Polsce*, [w:] *Prawosławie światło wiary i źródło doświadczenia*, K. i J. Leśniewscy (red.), Lublin 1999, s. 332.

wznoszone były na planie centralnym, z pseudokopułą pośrodku budowli, najczęściej z trzema wejściami, poprzedzone wieżą – dzwonnica⁶⁸. Początkowo były to oryginalne wzory architektoniczne dla regionu, po 1839 roku – w czasach Cesarstwa Rosyjskiego – przebudowywano świątynie posiłkując się katalogiem Thona, co spowodowało zanik pierwotnego charakteru architektonicznego⁶⁹. Kolor, jakiego używano do malowania ścian jest nieprzypadkowy i specyficzny dla Podlasia. „Na ziemi podlaskiej najczęściej można trafić na cerkwie, świątynie pomalowane na kolor niebieski, błękitny i odcienie brązowego. Często spotykamy kolor ochry, rzadziej zielony lub mieszankę tych kolorów”⁷⁰. Niebieski lub błękitny nawiązują do symbolu Matki Boskiej lub Michała Archanioła w tradycji chrześcijańskiej, ale tradycja używania niebieskiego, jak pokazują studia z zakresu antropologii kulturowej Słowian wschodnich, odnosi się do tradycji pogańskiej Słowian wschodnich⁷¹. Kolejnymi artefaktami materialnej kultury prawosławnych mieszkańców Podlasia, są przydrożne krzyże i kapliczki. Możemy w nich dostrzec ogromne walory artystyczne, które swą różnorodnością i pięknem formy idealnie komponują się z otoczeniem, są dziełami sztuki ludowej i nieodzownym atrybutem krajobrazu wiejskiego. Motywy powstawania przydrożnych kapliczek i krzyży są pretekstem do analizy zarówno historii grupy jak i wartości szczególnie dla niej cennych. Tym samym zabiegi edukacyjne wokół materialnego dziedzictwa regionu powinny być treścią edukacji regionalnej. Tradycyjna wieś podlaska nie mogła istnieć bez krzyża. Obszar, na którym znajdował się krzyż stawał się miejscem szczególnym. To w obecności krzyża działy się ważne dla wsi wydarzenia. Zwykle też miejsca te obrastały lokalną obrzędowością. Do przydrożnego krzyża, zgodnie z tradycją danej wsi, idzie kondukt żałobny, panna młoda kładzie wiązanek. Krzyże wznoszone na rozstajach dróg tworzyły punkt orientacyjny dla podróżników, stawiane na polach – wyznaczały granice. Stawiano je w podzięce lub w intencji.

Na uwagę zasługuje również regionalna architektura drewniana domów mieszkalnych, charakteryzująca się oryginalnością. Jak podają badacze problemu: „Do gmin, gdzie można zaobserwować szczególne bogactwo zdobnictwa architektonicznego należą Narew, Czyże i Hajnówka. Znacznie mniej dekorowanych budynków występuje w gminach Białowieża, Dubicze Cer-

⁶⁸ A. Oleksicki, *Drewniane budownictwo sakralne województwa podlaskiego*, [w:] *Budownictwo drewniane w gospodarce przestrzennej europejskiego dziedzictwa*, Białystok 2001, s. 291.

⁶⁹ K. Sokoł, A. Sosna, *Cerkwie w centralnej Polsce 1815–1915*, Białystok 2011.

⁷⁰ S. Niedźwiedzki, *Drewniane cerkwie ziemi bielskiej*, ebooksbrowse.com [25.04.2012].

⁷¹ Zob. R. Sileckij, *Tradycyjna budiwielna obradowiść Ukraїnciw*, Lwiv 2011

kiewne, Narewka, Kleszczele i Czeremcha”⁷². Zróżnicowanie zdobnictwa w poszczególnych gminach wiąże się z zamożnością tych gmin. Zdobnictwo domów było niezwykle kosztowne. Gospodarze bardziej zamożni mogli sobie pozwolić na bogatsze detale i ozdoby, natomiast ci mniej zamożni na skromniejszy wystrój domów. Tradycja zdobienia domostwa jest efektem procesów dziejowych. Artur Gaweł oraz Mirosław Stepaniuk wymienili wydarzenia dziejowe, które według nich wpłynęły na rozwój architektury budynków drewnianych na Podlasiu. Na przełomie XIX i XX wieku Białostoczczyzna była na terytorium Cesarstwa Rosyjskiego, a tym samym tradycja bogato zdobionej architektury drewnianej rozprzestrzeniła się. W ramach działań wojennych ludność prawosławna była wysiedlana na tereny wschodnie Cesarstwa Rosyjskiego (1915).

W tym czasie setki tysięcy osób zostało zmuszonych przez wycofującą się armię rosyjską do opuszczenia swoich rodzinnych miejscowości i osiedlenie się na okres kilku lat, zazwyczaj pięciu- siedmiu lat w głębi Rosji najczęściej w guberniach leżących wzdłuż Uralu⁷³.

Nastąpił wtedy proces wymiany kulturowej, a powracająca ludność przywiozła ze sobą nowe wzory, zdobnictwo oraz pomysły na dekorację swoich domów. Należy zwrócić uwagę na indywidualny charakter zdobnictwa domów na Podlasiu. Pomimo tego, że niewątpliwie wpływy tradycji rosyjskiej są oczywiste, to sztuka zdobnicza rozwinęła się dzięki lokalnym rzemieślnikom, a standard estetyczny został wyznaczony przez doświadczenie kulturowe regionu.

Według Ignacego Tłoczka, kategorię domów możemy rozpatrywać w wielu aspektach⁷⁴. Dom postrzegany w kategoriach socjologicznych to pomieszczenie, zamieszkane przez rodzinę, znajomych lub osoby samotne. W kategorii architektonicznej – dom jest przestrzenią architektoniczną, a w kategorii estetycznej – dom to dzieło sztuki spełniające swoje określone funkcje. Możemy także mówić o kategorii społeczno-ekonomicznej i wtedy dom to budynek zamieszkały, wynajmowany bądź przydzielony.

Interesuje nas przede wszystkim aspekt architektoniczny oraz estetyczny. Z pojęciami tymi wiąże się układ, rozstawienie budynków mieszkalnych.

⁷² http://www.zielonetechnologie.pl/html/pubonline/downloads/Zdobnictwo_drewnianych_budynkow.pdf [23.10.2010].

⁷³ Tamże, s. 4.

⁷⁴ I. Tłoczek, *Dom mieszkalny na Polskiej wsi*, Warszawa 1985, s. 27.

Do najbardziej charakterystycznych form rozplanowania przestrzennego na Podlasiu należą: przysiółki, szeregowki, osady jednodworcze i ulicówki.

Przysiółki związane są z osadnictwem drobno szlacheckim, często określane jako mazowiecko-podlaskie przysiółki szlacheckie. Złożone z kilku zagród tworzyły pojedyncze osiedla, najczęściej noszące nazwy założyciela. Dla przysiółków charakterystyczny jest plan zagrody zamknięty z budynkiem mieszkalnym cofniętym w głąb posesji. Szeregowki są wsiami złożonymi z dwóch szeregów domostw stojących zwarto wzdłuż ulicy, których charakterystyczną cechą były domy stawiane szczytem do drogi. Szeregi zabudowań wraz z ogrodami tworzą prostokąty. Ulicówki również składają się z dwóch szeregów domów położonych po dwóch stronach ulicy lub rzeki. W odróżnieniu od szeregówek nie ma tu ujednoliconego układu gruntów, domy nie leżą na całym obszarze gruntów wsi, a układ dróg jest nieregularny. Jest to najczęstsza forma układu przestrzennego wsi na Podlasiu. Formę układu przestrzennego, jaką jest ulicówka zawdzięczamy królowej Bonie i jej reformie włócznej. Jerzy Wiśniewski, znawca osadnictwa na Białostocczyźnie pisze:

Podjęta z inicjatywy Bony reforma rolna, zwana pomiara włóczną, łączyła elementy znane we wsiach polskich na prawie niemieckim z zasadami znanymi Bonie z jej włoskich dóbr. Polegała ona głównie na komasacji gruntów, przemierzeniu ziemi, ustaleniu podstawowych jednostek gospodarczych na wsi z określonym nadziałem ziemi, scaleniu rozproszonego osadnictwa w zwarte, duże wsie, wprowadzeniu trójpółowki. Najbliższy doradca gospodarczy Bony Jerzy Chwalczewski, biskup łucki, opracował zarys pierwszej ustawy, mającej stanowić podstawę reform. Głównym jednak wykonawcą dzieła został jego brat, Piotr Chwalczewski, dworzanin Bony, jeden z największych działaczy agrarnych Złotego Wieku w Polsce. Pod jego nadzorem przystąpiono do pomiaru. [...] W ten sposób w miejsce rozproszonego, żywiołowo rozwijającego się osadnictwa przyszły duże, zwarte wsie – ulicówki – otoczone wydzielonym blokiem gruntów z ustalonymi granicami⁷⁵.

Marian Prokopek pisze o tym, jak zmienił się wygląd w wyniku pomiaru włócznej. Po reformie obszar należący do wsi dzielono na trzy pola uprawne i pośrodku nich wymierzano niwę przeznaczoną pod zabudowę. Wszystkich obowiązywał trójpółowy system uprawy ziemi oraz jednolita zabudowa

⁷⁵ J. Wiśniewski, *Zarys dziejów osadnictwa wiejskiego we wschodniej części województwa białostockiego do połowy XVII w.*, „Navukowy Zbornik”, Białystok 1964.

ZDJĘCIE 1. Typowy układ przestrzenny wsi podlaskiej – wynik komasacji gruntów (pomiaru włócznej) wprowadzonej dekretem królowej Bony



Źródło: archiwum własne, fot. Mirosław Stepaniuk

zagród. Układ zagrody uregulowany pomiarami włóczną wyglądał następująco:

[...] przy drodze stał dom, przeważnie zwrócony szczytem do ulicy, na linii domu były sytuowane 1 lub 2 budynki dla zwierząt, tzw. chlewy dla koni, krów, owiec i świń, za budynkami ciągnął się ogród o długości dochodzącej nawet do 120 m. Przez ogród prowadziła z głównej ulicy droga gospodarza do stodoły. Stodoła stała zawsze w poprzek siedliska. Gdy chlewow nie budowano za domem, stawiano je przy stodołę, wzdłuż granicy siedliska, tak że wraz ze stodołą tworzyły czworobok, zamknięty czasem wysokim płotem. Niekiedy w ogrodach bliżej domu, stawiano małe spichrze⁷⁶.

W zabudowie podlaskich wsi badanego terenu przeważa zabudowa typu „szeregowego”. Domy usytuowane są szczytem do ulicy na wąskiej, około 15-metrowej działce. W sąsiedztwie po prawej i lewej stronie znajdują się następne domy. W głębi każdej zagrody najczęściej stoi stodoła, spichlerz oraz

⁷⁶ M. Prokopek, *Budownictwo ludowe w Polsce*, Warszawa 1986, s. 42.

ZDJĘCIE 2. Tradycyjny układ zabudowań wsi na Podlasiu, przykład zabudowy ulicznej typu hajnowsko-bielskiego



Źródło: archiwum własne, fot. Mirosław Stepaniuk

pomieszczenia gospodarcze. Według A. Gawła, na Białostocczyźnie można wyróżnić dwa typy rozplanowania wnętrz. Na południu i zachodzie regionu charakterystyczny jest układ pomieszczeń wokół pieca z wyodrębnieniem samego budynku w układzie całej zagrody. Na północy i wschodzie regionu, jest to zwykle jednotraktowy układ pomieszczeń, który cechował się połączeniem części mieszkalnej z gospodarczą. We wschodniej części Białostocczyzny dominuje zabudowa typu bielsko-hajnowskiego. Pod jednym dachem znajduje się część mieszkalna i pomieszczenie służące do hodowli zwierząt. „Zewnętrzną estetykę dziewiętnastowiecznych chałup kształtował właściwy układ okien i drzwi oraz odpowiednie proporcje zrębu i dachu”⁷⁷. Ważną rolę odgrywała konstrukcja i wygląd dachu. Dachy najczęściej były pokryte strzechą, dwuspadowe. Strzecha ułożona była według określonego wzoru. Na szczytach przyczepiane były różnego rodzaju ozdoby. Były to elementy najstaranniej zdobione, gdyż były widoczne z ulicy. Szczyty po przeciwnej stronie domów były szalowane w najprostszy sposób. „Początkowo deski

⁷⁷ A. Gawęł, *Zdobnictwo drewnianych domów na Białostocczyźnie*, Białystok 2007, s. 13.

ZDJĘCIE 3. Tradycyjny styl zdobnictwa typowego domu podlaskiego



Źródło: archiwum własne, fot. Mirosław Stepaniuk

w szczycie przybijano na styk w układzie pionowym, lecz wkrótce rozpoczęto mocować je także skośnie i poziomo”⁷⁸. Układane deski pod różnymi kątami tworzyły mozaikę, którą zdobiono w dowolny sposób. Najczęściej malowano jednym kolorem, a elementy zdobnicze kolorem kontrastowym. Jeśli chodzi o samą konstrukcję szczytu to mógł on tworzyć z powierzchnią zrębu jedną płaszczyznę lub też być nieco wysunięty. W tym drugim przypadku miał on za zadanie ochraniać ścianę budynku przed zamakaniem. Dodatkowym elementem zdobniczym dachu były tak zwane wiatrownice. Miały one chronić przed wiatrem. „Rolę tę spełniały przybite wzdłuż krawędzi poszycia dwie deski zwane wiatrownicami”⁷⁹. Zdobiono je wycinając wzdłuż ich dolnej krawędzi drobny wielokrotnie powtarzany wzór. Kolejnym elementem zdobniczym dachu były rogowniki. Inaczej „śparogi”. „Wysunięte poza płaszczyznę dachu profilowane wycięte deski tworzyły niezwykle harmonijną kompozycję z czterospadowym dachem”⁸⁰.

⁷⁸ Tamże, s. 56.

⁷⁹ Tamże, s. 82.

⁸⁰ Tamże, s. 92.

Na uwagę zasługiwały także okna szczytowe. „W każdym szczycie znajdował się otwór oświetleniowy poddasza”⁸¹. Najczęściej był to trójkąt bądź koło wycięte z desek, dodatkowo ozdobione deseczkami poprzybijanymi wokół otworu. Często można spotkać wyryte w nich daty budowy domu. Naroża były to zdobione rogi budynków. Naroże pełniło rolę przede wszystkim ochronną przed mrozem, ale i funkcję dekoracyjną. Naroża zdobione były przez nawiercanie otworów, przybijanie desek czy też wycinanie ząbków. Najczęściej wycinane elementy miały motywy roślinne lub kształt figur geometrycznych. Naroża były malowane farbami najczęściej jasnymi. Dla osób nieznających się na architekturze drewnianych domów detalami najbardziej przyciągającymi wzrok są oryginalne zdobienia okien oraz okiennice.

Najczęściej spotykanymi detalami zdobnictwa okien są motywy roślinne. Według A. Gawła w XIX-wiecznych budynkach okna były małe, a ich charakterystyczną cechą był podział na cztery, a następnie na sześć kwadratowych pól. Jednym z elementów ozdobnych okien są nad- i podokienniki. Jak sama nazwa wskazuje, nadokienniki umiejscowione były nad oknem – były symetryczne, natomiast podokienniki posiadały zdobienia w formie otworów. Podokienniki przedstawiały najczęściej sytuacje bądź motywy związane z naturą. Największym, a zarazem najokazalszym elementem zdobniczym okien były okiennice. Pełniły one funkcje estetyczne, lecz również ochronne. „W XIX wieku okiennice były wykonane z kilku zbitych równolegle desek, w których niekiedy wycinano pośrodku sercowaty otwór”⁸².

Na zachodniej Białostocczyźnie występuje podział na dwa pola o jednakowej wielkości, na wschodzie regionu częściej spotykamy podział na trzy pola górne i dolne w układzie poziomym oraz dwa środkowe w układzie pionowym. Okiennice były rzeźbione oraz zdobione malowanymi detalami. Drzwi w wiejskich domach wykonywano w prosty sposób. Najczęściej były to połączone ze sobą deski, na które dodatkowo przybijano drewniane elementy, które tworzyły przeróżne figury geometryczne. Deski były mocowane dużymi gwoździami z ozdobnymi łebkami. Na górnej części drzwi wycinano otwory oświetleniowe.

□

⁸¹ Tamże, s. 103.

⁸² Tamże, s. 168.

6.

Tożsamość kulturowa jako problem wychowania – obiektywizacja wspólnot

Zagadnienie tożsamości kulturowej w wielokulturowym świecie jest coraz poważniejszym wyzwaniem dla pedagogiki. Idea wielokulturowości wyznacza zadania w zakresie przygotowania młodego pokolenia do współegzystowania w przestrzeni wielu wspólnot bez ich redukowania, oraz ich rangowania. Asymilacja jest postrzegana jako proces zubożający ludzką egzystencję, wywołujący w jednostkach asymilowanych szereg problemów egzystencjalnych¹. Tym samym pojęcie tożsamości kulturowej nie daje się już dłużej zamykać w ramach jednoznacznych pojęć – nazw o arbitralnie ustalonej treści. Stwarza to problem zarówno definiowania tożsamości kulturowej, jako fenomenu zarówno życia zbiorowego jak i indywidualnej kondycji jednostki, oraz stwarza sytuację trudną: komunikowania swojej tożsamości innym, współegzystowania i konstruowania wspólnot. W naukach społecznych mówimy o dwóch podejściach analizy konstruowania tożsamości kulturowej współcześnie. Jednym z nich jest modernistyczne podejście do kategorii tożsamości kulturowej – w polskiej socjologii reprezentowane przez prace Antoniny Kłoskowskiej. Opierając się na idei kultury, rozumianej jako sposób życia pewnego ludu, wytworów i praktyk społecznych, podzielanych ideałów, wartości i ustalonych norm, tożsamość kulturowa konstruowana jest przede wszystkim, w ramach organizacji politycznych – najczęściej pań-

¹ Zob. J. Cummins, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario 1996; P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 1997.

stwa. W tym układzie, najpowszechniejszą formą kultury jest postać kultury nazywana narodową. Antonina Kłoskowska tak ją definiuje:

Tożsamość narodowa to zbiorowa samowiedza, jej samookreślenie, tworzenie własnego obrazu i cała zawartość, treść samowiedzy, a nie z zewnątrz konstruowany obraz charakteru narodu. Tożsamość narodowa wyrażana jest przez ogół tekstów kultury narodowej jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny².

Autorka oprócz tożsamości narodowej, opisuje też tożsamość etniczną, określa, że tożsamość etniczna grupy pozostaje na peryferiach, nie zrywając jednak więzi ze współczesnym materialno-technicznym dorobkiem cywilizacji. Wyróżniona na podstawie języka, podobieństwa cech fizycznych lub rasy, religii (wyznania) wspólnoty zwyczajów, przekonania o wspólnym pochodzeniu. Kolektywna tożsamość wyodrębnia grupę kulturowo, pozostawiając ją w ramach szerszego społecznego układu³. Zestawienie tych dwóch definicji pokazuje nam, że opisywane tożsamości są rangowane, a tożsamość etniczna traktowana jest jako swoista podkategoria dla tożsamości narodowej – jej protoplasta.

Podjęcie postmodernistyczne, definiuje kulturę jako informację dostępną w „globalnym supermarkecie kultury”. Kulturę utożsamia z procesem rynkowym. Tożsamość kulturowa jest efektem przekazu informacji, globalnie dostępnej. Jednostki dowolnie nadają znaczenia artefaktom kultury. Efekt tych procesów – poczucie tożsamości jednostek – jest więc jakościowo odmienny, a pojęcie wspólnoty – mgliste⁴. Podstawa tożsamości proponowanej przez rynek nie wiąże się z miejscem, oznacza przynależność do rynku w jego materialnej i kulturowej postaci. O ile tożsamość kulturowa definiowana w modernistycznym podejściu, opiera się na tradycji, której zadaniem jest przekaz norm i zasad, o tyle w podejściu późnej nowoczesności, jednostka indywidualnie i samodzielnie dokonuje wyboru artefaktów kultury, które mają służyć za system znaków tożsamości kulturowej. Kryterium doboru powszechnie dominującym na rynku są gust i smak uczestników „supermarketu”. W efekcie tych dwóch założeń o transpozycji kultury do następnego pokolenia, w podejściu modernistycznym, dochodzi do reprodukcji zarówno artefaktów kultury jak i (możemy przypuszczać) transferowany jest system

² A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 46–47.

³ Tamże, s. 19–23.

⁴ Zob. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005.

etyczny grupy kulturowej, takie założenie jest nieuprawnione, gdy jednostka używa artefaktów kulturowych bez odwołania się do jakiejś tradycji. Jak pisze G. Mathews: „możesz kupić i robić co chcesz, oraz być tym kim pragniesz; możesz dążyć do szczęścia własną drogą, zgodnie ze swoimi upodobaniami korzystając ze światowych zasobów kultury”⁵.

Tożsamość kulturowa jest koncentrowaniem się nad odpowiedzią na pytanie: kim jestem z punktu widzenia kultury, lub też analizą tego: jak ludzie rozumieją, kim są z punktu widzenia kultury? Można też postawić to pytanie w innej formie – adekwatnie do powyższych rozważań: **za kogo uważamy się z punktu widzenia kultury?** Czy uważamy się przede wszystkim za członków danego społeczeństwa, którego sposób życia jest nam drogi i którego skłonni jesteśmy bronić? Czy też może czujemy się jedynie konsumentami kultury, kształtującymi swoje życie, wykorzystując zalewający nas strumień jej rozmaitych przejawów? Tak postawione pytanie wydaje się być zasadnicze dla rozważań pedagogów. Społeczeństwa we współczesnym świecie są wielokulturowe, a tym samym utożsamiając społeczeństwo z kulturą narodową, w procesie edukacji, marginalizujemy inne niż większościowe tożsamości kulturowe. Ewokujemy procesy asymilacyjne. Jeżeli w procesie edukacji realizujemy ideę „konsumenta kultury” problemem edukacji staje się kreowanie wspólnoty, a więc budowanie systemu etycznego, a tożsamość kulturowa wychowanków narażona jest na „życie w zawieszeniu”. „Ja” kulturowe w tym układzie

składa się generalnie ze wspomnień o tym co było, oraz przewidywań tego co ma nastąpić. Tworzy się nieustannie za pomocą opowieści o sobie; żyje w świecie innych, zawsze obecnym w umyśle, lecz nigdy do końca przez owych innych nie zrozumianym⁶.

6.1. Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: wspólnota etniczna narodowa

Tożsamość kulturowa jest jedną z odmian tożsamości społecznej. Konstruowana na podstawie zasobów kultury stanowi o swoistości grupy. Warto

⁵ G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, Warszawa 2005, s. 27.

⁶ Tamże, s. 29.

podkreślić, że istotne w takiej definicji jest odniesienie reprezentacji kultury do konkretnych warunków społecznych, w których funkcjonuje zbiorowość. Tożsamość społeczna, jak podaje Tadeusz Paleczny w książce *SOCJOLOGIA TOŻSAMOŚCI*

[...] to element symbolicznego świata, który wyznacza każdemu człowiekowi i każdej grupie miejsce w relacji do innych ludzi i grup w ramach uporządkowanego i posiadającego kulturowy sens społecznego uniwersum. Tożsamość jest więc całością symboliczną, konstrukcją, dla której tworzywem jest kultura⁷.

Natomiast Barbara Szacka o tożsamości społecznej pisze w następujący sposób: „Tożsamość społeczna jednostki jest pochodną jej przynależności do różnych grup i kategorii społecznych. Tożsamość ta ma zarówno wymiar subiektywny (poczucie tożsamości), jak i obiektywny (zaklasyfikowanie jednostki przez innych)”⁸. Wedle oceny T. Palecznego, budując tożsamość społeczną konstruujemy granice, które nas odróżniają i oddzielają od innych ludzi. Natomiast brak tych granic powoduje, że świat staje się ciągły, jednolity i chaotyczny. Wspomniane granice budowane są z symboli, o których wyborze decyduje społeczność, nadając znaczenia artefaktom kultury w konkretnych warunkach społecznych. Tworzywem do budowania granic mogą być, między innymi, symbole religijne, językowe, konstrukty rasowe, zasady koszerności, tabu⁹. Społeczna tożsamość kulturowa przyjmuje postać grupy etnicznej lub narodowej. Anthony Smith wprowadził pojęcie *etni*, które jest etapem przejściowym między grupą etniczną a narodem. *Etnia* to grupa ludzi wyróżniająca się od innych ludzi i grup czymś szczególnym, jakąś wyjątkową cechą, na przykład wspólnym pochodzeniem, językiem, religią¹⁰. Naród, choć bierze swoje początki z etniczności, to stanowi wspólnotę historyczną. W chwili obecnej w polskiej literaturze etnologicznej istnieje wiele definicji pojęcia grupy etnicznej, narodu, etniczności, etnosu. Bardzo często badacze używają synonimicznych lub znaczeniowo zbliżonych terminów: lud, etnos, narodowość, naród. Przyjęcie określonego terminu i jego znaczenia zależy przede wszystkim o ustaleń danego badacza. Sławoj Szyrkiewicz dokonał syntezy definicji proponowanych przez polskich etnologów i etnografów w czasie konferencji na temat konfliktów etnicz-

⁷ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Warszawa 2003, s. 8.

⁸ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 150.

⁹ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, dz. cyt., s. 10.

¹⁰ Zob. W. Żelazny, *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2006.

nych, która miała miejsce w Warszawie, w 1993 roku¹¹. Grupa etniczna to zbiorowość deklarująca wspólnotę odziedziczonej i specyficznej kultury, mająca zdolność upowszechniania tego przeświadczenia i na tej podstawie uznająca własną odrębność w otaczającym ją świecie. Współczesne ujęcie antropologiczne grupy etnicznej uwzględnia przede wszystkim subiektywne kryteria przynależności do wspólnoty etnicznej. Grupa etniczna jest tworem mentalnym, a jej istnienie zależy od woli jej członków. Członkostwo w niej zależy od samoprzypisania i przypisania przez innych. Coraz częściej spotykamy się także z pojęciem **eticzności**. Według etnologa Łukasza Smyrskiego, (który swoją interpretację opiera na kilkuletnich badaniach nad grupami etnicznymi syberyjskiej części Federacji Rosyjskiej): etniczność – jeżeli definiowana jako kryterium subiektywne, jest to identyfikacja z tradycją i kulturą danej społeczności czy grupy. Identyfikacja koncentruje się wokół kilku wartości: zmytyzowanej wersji historii, religii (które są określane często jako własności kulturowe), ludowej wizji świata i filozofii, czyli odwołuje się do etniczności wynalezionej, gdzie podstawą nie jest obiektywny wizerunek kultury, ale jej interpretacja i wpływ na świadomość ludzi. Zjawiskiem towarzyszącym temu procesowi jest symboliczne pokrewieństwo, pamięć wspólnego pochodzenia, będące podstawą wielu ideologii narodowych¹². Anderson pisząc o narodzie używa pojęcia „wspólnota wyobrażona”¹³. Intencją autora jest podkreślenie, że naród jest swoistym projektem społecznym intelektualistów, którzy konstruują zestaw symboli używanych w interesie elit społecznych i ekonomicznych. Podobnie, choć bardziej jednoznacznie i mocno wyrażał to Ernest Gellner, pisząc że „nacionalizm to po prostu niedysiejszy trybalizm (czy inny «-izm»), który w wyniku pomyślniej fortuny, wysiłków czy zbiegu okoliczności stał się we współczesnym świecie realną siłą”¹⁴. Wyraża też pogląd, że narody są czysto ideologicznie skonstruowane za pomocą arbitralnej manipulacji historycznymi mitami. Obaj autorzy interpretują naród jako kategorię polityczną przede wszystkim, która stała się przyczynkiem do powstawania nowoczesnego, suwerennego państwa narodowego. W tym układzie ruchy nacjonalistyczne odczytują „tożsamość narodową” jako egzemplifikację ideologii państwowej, a jednostki o zinternalizowanej tożsamości narodowej czują się odpowiedzialne i gotowe na

¹¹ *Konflikty etniczne*, S. Szynkiewicz (red.), Warszawa 1993.

¹² Zob. E. Nowicka, *Wielka Syberia Małych Narodów*, Kraków 2000.

¹³ B. Anderson, *Wspólnota wyobrażona. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Warszawa – Kraków 1997.

¹⁴ E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 108.

śmierć za naród (państwo). Ponieważ jest to, jak twierdzą autorzy, projekt przede wszystkim polityczny, to tym samym, tożsamości narodowe identyfikowane są z siłą polityczną. Różne tożsamości kulturowe stają się dla siebie konkurencyjne. Istnieją zachodnie i wschodnie – w sensie cywilizacyjnym – definicje narodu. Zachodni model narodu podkreśla centralne znaczenie narodowego terytorium, czyli ojczyzny, wspólnego systemu praw i instytucji, równości wobec prawa obywateli we wspólnocie politycznej, oraz podkreśla znaczenie kultury politycznej, wiążącej obywateli¹⁵. Model wschodni jest natomiast bardziej skupiony na pochodzeniu etnicznym i więzach kulturowych. Poza genealogiami eksponuje elementy folkloru, a wtedy, gdy jest to niezbędne, wskazuje na możliwość aktywizacji zbiorowości poprzez powrót do rodzimej kultury ludowej – języka, obyczajów, religii i rytuałów, odkrywanych przez intelektualistów, takich jak filologowie, historycy, folklorysty, etnografowie¹⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania i odnosząc je do kontekstu pogranicza, charakteryzowanego przez współobecność wielu grup etnicznych czy narodowych, tworzy się układ społeczny mniejszości i większości. Definiowanie mniejszości narodowej wydaje się być skomplikowane. Możemy bowiem odnosić je do wielu zjawisk. Może to być zjawisko społeczno-kulturowe lub też grupa społeczna, zależnie od kontekstu w jakim osadzimy proces definiowania. Mniejszość narodowa w układzie społeczno-kulturowym, to efekt procesów historycznych, w ramach których określona tradycja (i związani z nią ludzie) pozostają poza głównym nurtem kultury. W drugim przypadku, mniejszość narodowa definiowana jest wolą samej grupy i jej ambicji budowania odrębnej od większościowej tożsamości kulturowej. Możemy więc pytać bądź to o różnicę kulturową tradycji większościowej i mniejszościowej, bądź o więź kulturową mniejszości. Istnieje też poziom społeczny analiz wielokulturowości społeczeństwa. W tym kontekście podnoszona jest kwestia równych praw i możliwości kreowania własnej kulturowej odrębności. Przede wszystkim jest to kwestia obowiązków grupy wobec społeczeństwa, w którym przyszło żyć mniejszości, czyli szeroko rozumiane konteksty społeczne, więzi ideologiczne. Z perspektywy tej definicji, badanie tożsamości mniejszości narodowej może odbywać się przez pryzmat kultury symbolicznej. „Kultura symboliczna pozostaje [...] sferą najistotniej różnicu-

¹⁵ A. Smith, *National identity and the idea of European Unity*, „International affairs” 1992, t. 68, nr 1, s. 61, za: Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 115.

¹⁶ Tamże, s. 115.

jącą kultury narodowe i określającą ich swoisty charakter”¹⁷. W konsekwencji możemy zdefiniować tożsamość narodową jako „ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny”¹⁸. Odwołując się zatem do Biku Parek’s: „Tożsamość narodowa jest kwestią kolektywnego wyboru, historycznym projektem, który musi być zrealizowany przez każde pokolenie w świetle jego potrzeb i aspiracji i okoliczności w jakich przyszło mu żyć”¹⁹. Tożsamość narodowa opiera się na procesie identyfikacji jednostki i jej indywidualnych więzi z określoną wspólnotą.

Pojęciem bliskoznacznym, czasami używanym zamiennie, w badaniu tożsamości mniejszości jest też posługiwanie się pojęciem mniejszości etnicznej. W literaturze, klasyczną grupą etniczną określa się

małą społeczność powiązaną ściśle z terytorium, które ma dla niej znaczenie nie tylko praktyczne, jako podstawa bytu, ale także symboliczno-magiczne. Jest to grupa bezpośrednich nawykowych styczności, powiązana związkami sąsiedzkimi, o kulturze folklorystycznej, ludowej, bardzo jednolitej dla całej społeczności i mało zmiennej, tradycyjnej. Jej członkom brak świadomości historycznej i samorefleksji, ale ze względu na bliskość kontaktów i nawykowy charakter podobieństwa zachowań stanowią oni ścisłą wspólnotę²⁰.

Z szeroko zakrojonych badań etnologicznych, etnograficznych i socjologiczno-etnicznych grup kulturowych w klasycznym rozumieniu w Polsce nie ma. Obserwuje się funkcjonowanie tak zwanych zbiorowości etnicznych o kulturze częściowej²¹ określanych też grupami regionalnym. Tożsamość kulturowa grupy jest wyodrębniona na zasadzie kontrastu wobec dominującej kultury dużego rozwiniętego społeczeństwa. Grupa do określenia własnej tożsamości używa różnorodnych wskaźników, które są elementami dystyngtywnymi, wyróżniającymi. Takim elementem najbardziej charakterystycznym może być język – dialekt. Lingwiści używają też określenia „mikrojęzyk”. Konstruowanie i rozwijanie własnego mikrojęzyka grupy powoduje powstawanie oryginalnej literatury, zapisywane są, a tym samym dostępne następnym pokoleniom nie tylko poprzez przekaz werbalny, oryginalne podania, mity i legendy grupy. Innym wskaźnikiem jest kultura materialna

¹⁷ Tamże, s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 100.

¹⁹ Za: Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, dz. cyt., s. 129.

²⁰ A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, dz. cyt., s. 19.

²¹ Tamże, s. 21.

– specyficzne, charakterystyczne dla grupy zdobnictwo, techniki rękodzielnicze, wreszcie cała sfera ludowej, tradycyjnej obrzędowości poddawana w warunkach współczesnego życia społecznego różnorodnym procesom symbolizacji. Innym, ważnym elementem tożsamości grupy etnicznej jest religia lub konfesja. Jak zauważył A. Posern-Zieliński:

W wielu przypadkach to właśnie religia uzyskuje swoistą wartość etniczną, stając się czymś w rodzaju narodowej ideologii, symboliki i tradycji razem wzięty. W tej roli religia poza swym wymiarem sakralnym, staje się istotnym elementem podtrzymującym często zagrożoną tożsamość²².

Natomiast, według Andrzeja Sadowskiego, relacje między religią a etnicznością można sprowadzić do czterech układów odniesienia²³. Religia może stać się podstawowym czynnikiem określającym kształtowanie się i tożsamość etniczno-narodową. W tej sytuacji dziedzictwem kulturowym grupy, które przetrwało jest historycznie tradycyjna religia lub wyznanie i jest to jedyna cecha. Tylko poprzez manifestowanie swojego wyznania lub religii członkowie grupy mogą ukazać niewidzialną odrębność i swoją wyjątkowość (co jest warunkiem *sine qua non* procesów tożsamości). Religia może też być jednym z wielu czynników konstruujących tożsamość etniczno-narodową, lub też może wręcz utrudniać kształtowanie się tożsamości narodowej. Przykładem tego typu procesów mogą być procesy rozwoju tożsamości narodowej Ukraińców i Białorusinów w Polsce. Ukraińcy w Polsce należą zasadniczo do dwóch obrządków chrześcijańskich: Kościoła greckokatolickiego (bizantyjsko-ukraińskiego) i Kościoła prawosławnego. O ile wyznawcy Kościoła greckokatolickiego aspirują do kategorii mniejszości narodowej – ukraińskiej, o tyle część wyznawców prawosławnych, pomimo wspólnoty w zakresie dialektycznej, kultury materialnej i duchowej, aspiruje raczej do odrębności etnicznej – Łemków. Na Białostocczyźnie w okolicach Bielska Podlaskiego wyznawcy prawosławia deklarują przynależność do dwóch grup etniczno-narodowych: białoruskiej i ukraińskiej. Z taką sytuacją mamy do czynienia po roku 1989. Do tego czasu wyznanie na Białostocczyźnie traktowane było jako deklaracja narodowościowa – białoruska. Do dzisiaj niektórzy badacze problematyki mają tendencje takiej interpretacji rzeczywistości²⁴. Wreszcie

²² *Etniczność a religia*, A. Posern-Zieliński (red.), Poznań 2003, s. 5.

²³ A. Sadowski, *Narody wielkie i małe: Białorusini w Polsce*, Białystok 1991, s. 23.

²⁴ Zob. E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa...*, dz. cyt.

religia lub wyznanie mogą być traktowane jako względnie neutralne wobec procesów narodowych.

Współcześnie bowiem, jak piszą Wojciech J. Burszta i Krzysztof Jaskułowski:

Naród nie jest czymś, co istnieje niezależnie od naszego postrzegania świata, nie jest rzeczą w świecie, lecz pewną szczególną perspektywą narzuconą światu. Mówiąc inaczej, narody są efektem pewnego kulturowo uwarunkowanego sposobu konstruowania rzeczywistości społecznej – są zatem twórcami intencjonalnymi²⁵;

lub też jak postuluje Krzysztof Kwaśniewski:

Uważam, że istnieje dotkliwa potrzeba porzucenia wszystkich prób tautologicznego określenia mniejszości jako tych, którzy pod jakimś względem „są w mniejszości”. Do mniejszości narodowej należy się bądź w wyniku wychowania w rodzinie, bądź własnego wyboru, ale nie dlatego, że się jest w mniejszości, ale dlatego, że ktoś chce zachować i pielęgnować swoje narodowe dziedzictwo, godząc się, że nie będzie to główne dziedzictwo narodowe społecznego otoczenia i państwa, którego się jest lub chce się być obywatelem²⁶.

Tak więc nazwanie jakiejś grupy mniejszością narodową nie jest tylko kwestią opisu, ale jest to pewien wybór aksjologiczny.

6.1.1. *Tożsamość kulturowa jednostki i jej publiczny obraz w Teorii Zachowań Tożsamościowych*

Określenie ogólnego obrazu zachowań, które można nazwać tożsamościowymi, jak argumentuje Tadeusz Lewowicki, jest trudne. Źródeł tych trudności można poszukiwać, zarówno w złożoności procesów społecznych, kreujących obraz tożsamości współcześnie, jak też trudność kryje się w samych narzędziach opisu. Obraz tożsamościowy, odniesiony do konkretnej grupy społecznej – nałożony na matrycę warunków społecznych, nawet jeśli wydaje się pokazywać tożsamość grupy jako całość, to często nie wyjaśnia zachowań tożsamościowych jednostek, a już na pewno nie daje się tym spo-

²⁵ W. J. Burszta, K. Jaskułowski, *Mniejszości narodowe i etniczne a idea państwa narodowego na początku XXI wieku*, [w:] *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, L. Nijakowski (red.), Warszawa 2005, s. 24.

²⁶ K. Kwaśniewski, *Narody i mniejszości narodowe – koncerty patriotyzmów czy konflikty szowinizmów*, [w:] *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2005, s. 47.

sobem wyjaśnić fenomenowi wspólnoty kulturowej. Opis zachowań tożsamościowych, a więc takich zabiegów (myśli, woli i działania) jednostek, których celem jest odpowiedź na pytanie kim jestem w sensie przynależności do świata kulturowo-społecznego, oraz co powinienem czynić, aby osiągnąć stan podmiotowości kulturowo-społecznej jako jednostka, jest obciążony wielowątkowością wywodów badaczy, konsekwencją odwołania się do określonej tradycji badawczej czy wreszcie swoistymi interpretacjami badaczy, kiedy ideologia zajmuje znaczną przestrzeń przewidzianą dla argumentów. Zachowania tożsamościowe w teorii Tadeusza Lewowickiego rozumiane są jako: „rozumienie zachowań wyznaczonych przez poczucie tożsamości i służących zachowaniu tożsamości narodowej, a (przyjmując konieczne modyfikacje wymienionych elementów) być może wszelkiej tożsamości grupowej”²⁷.

Z perspektywy tej definicji, kategorią wspólnotową, do jakiej stosuje się pojęcie tożsamości (kulturowo-społecznej) jest przede wszystkim naród. W kontekście działań edukacyjnych chodziłoby więc o taką wiedzę, taką wolę i takie działania, które budowałyby w świadomości jednostek wspólnotę grupy narodowej. Niemniej, bazując na przekazie literatury współczesnej, a przede wszystkim pracach Zygmunta Baumana, Tadeusz Lewowicki stwierdza, że kategoria grupy narodowej dla zachowań tożsamościowych nie musi być rozstrzygająca, że zachowanie tożsamościowe należałoby w takim razie rozumieć w kontekście każdego zachowania jednostek, wynikających z potrzeby zachowania wspólnoty z grupą, oraz wynikających z wartości grupy.

Inną uwagę, którą należy poczynić analizując powyższą definicję w kontekście działań edukacyjnych, jest refleksja nad świadomością wartości grupy u jednostek przejawiających zachowania tożsamościowe. W proponowanej przez Tadeusza Lewowickiego Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) zabiegi edukacyjne o świadomość jednostek skoncentrowane są wokół obszarów tradycyjnie wyznaczających obraz grupy narodowo-etnicznej, w podejściu socjologicznym, ale wrażliwe na podejście antropologiczno-etnograficzne. Są to:

- Świadomość losów historycznych odniesionych do wydarzeń określonego terytorium i odwołujących się do doświadczeń (jednej, wybranej) grupy społecznej. Świadomość w tym obszarze jednostka zyskuje

²⁷ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur (red.), Cieszyn 2001.

poprzez treści związane z konstruowaniem instytucji powołujących organizm państwowy;

- Świadomość języka, obyczaju czy jak podkreśla T. Lewowicki „często religii”. Jednostka konstruuje świadomość zachowań tożsamościowych (z tego obszaru) poprzez procesy przekazu tradycji i wiedzy o dorobku materialnym i duchowym grupy;
- Świadomość stereotypów i umiejętność ich analizowania jako źródła zachowań tożsamościowych to kolejny obszar w TZT. Przy czym stereotyp jest tutaj analizowany poprzez treści wiary w genealogię grupy, cechy rasowe czy społeczną osobowość;
- Świadomość uwarunkowań ekonomicznych oraz wynikający z tego status społeczny grupy poprzez analizy potęgi kapitału oraz swoista pozycja cywilizacyjna grupy to kolejny obszar zachowań tożsamościowych.

Te podstawowe cztery obszary, jak już wspomniano, odnoszą się przede wszystkim, jak pisze T. Lewowicki do „ukształtowanej w ubiegłym stuleciu wizji tożsamości(wizji chyba wciąż dominującej)”²⁸. Powstaje jednakże nowy „obraz wyobrażeń tożsamości narodowej”²⁹. Ten nowy obraz formowany jest z jednej strony pod wpływem konstruowanych, nowych struktur politycznych dla wspólnot ponadpaństwowych – na przykład struktury Unii Europejskiej, ponadnarodowych – na przykład korporacje z ideologią ponadnarodową, a z drugiej, pod wpływem lansowanej koncepcji życia jednostek, opartej na korzystaniu z dowolnej oferty tożsamości grupowej i możliwości swoistego „przebierania” w ofercie. Jednostka tożsamości grupowej nie musi traktować jako całości, może skorzystać z kilku lub jednego elementu. Zmiany te, w odniesieniu do tożsamości oznaczają, że zmienia się proces kodowania kulturowego tożsamości narodowej, oraz że pojawiają się rozmaite formy hybrydalne, często dalekie od koncepcji kulturowej narodu. W związku z tym, aby Teoria Zachowań Tożsamościowych TZT, komunikowała się ze współczesnymi prądami kulturowymi, dodano dwa obszary analiz. Są to:

- Świadomość psychologicznych i socjologicznych koncepcji (teorii) zachowań społecznych;

²⁸ T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Toruń 1995, s. 62.

²⁹ Tamże, s. 62.

- Świadomość kontekstów politycznych, światopoglądowych, społecznych, gospodarczych oddziałujących na życie małych i dużych grup społecznych – kontekstów makroregionalnych czy nawet globalnych.

Cztery pierwsze obszary są efektem opisu zdarzeń społecznych, tekstów kanonicznych, ceremonii czy rytuałów grupy, które w opinii jej członków są ważnymi zachowaniami z punktu widzenia tożsamości kulturowej grupy. Jeden z analizowanych obszarów odnosi się do opisu statusu społecznego danej grupy kulturowej i pozwala na zaobserwowanie jak status społeczny interferuje w obszar zachowań tożsamościowych jednostek. Dwa następne obszary, natomiast odnoszą się do metodologii badania zachowań tożsamościowych i świadomości badacza, a nie badanych. Podkreślają, że opis obserwowanych zachowań nie powinien odnosić się do teorii. Uzyskanie obrazu zachowań tożsamościowych danej grupy nie jest możliwe. Zachowania jednostek, czy wysiłek jednostek w kierunku efektywnie zorganizowanego systemu działań dla innych jednostek, nie daje nam obrazu tożsamościowego grupy. Suma działań jednostek nie składa się na działanie grupy. Jest to powszechnie znany mechanizm w psychologii społecznej³⁰. Dlatego też obraz zachowań tożsamościowych można uzyskać tylko z perspektywy jakiegoś modelu teoretycznego i jego zasięg będzie się kończył wraz z założeniami wybranej przez badacza teorii. Zachowania tożsamościowe, tak jak zostały zdefiniowane powyżej, nie dzieją się w próżni, są osadzone w szerokich globalnych kontekstach i odbywają się w ramach ogólnych prądów intelektualnych czy też ideologicznych i wydaje się, że TZT Tadeusza Lewowickiego uwzględnia to właśnie w szóstym obszarze.

6.2. Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: perspektywa kosmopolityczna

Pogranicze rozumiane jest jako obszar, na którym żyją obok siebie ludzie różnych wyznań, pochodzenia etnicznego czy też należący do różnych narodów. Na pograniczu współistnieje więc zwykle kilka kultur. Każda z nich wytwarza specyficzny system aprobowanych zachowań, wyznawanych wartości, swoisty system norm i zasad dla członków danej kultury. Pozwala on jednostkom na określenie „swoich” – a więc takich samych, jak i „innych”

³⁰ Zob. *Psychologia międzykulturowa*, D. Matsumoto, L. Juang (red.), Gdańsk 2007, s. 467–508.

– a więc obcych. Elementy kultury mogą być opisywane na różnych poziomach. O kulturze określonej zbiorowości możemy mówić poprzez artefakty kultury: literaturę, muzykę, rękodzieło czy też pomniki historii, architekturę itp.; możemy też mówić o wspólnocie kulturowej analizując postawy członków jednej kultury wobec innej, a na najgłębszym poziomie analizy, kultura to system odczuć, wartościowania, myślenia określonej zbiorowości. Społeczeństwo wielokulturowe charakteryzowane jest poprzez wzajemne relacje kultur. Zasadą wielokulturowości jest współistnienie kultur w obrębie jakiegoś sposobu organizacji społecznej, na bazie tolerancji, szacunku i współdziałania. Zasada wielokulturowości jest to swoisty stan świadomości społeczeństwa i uznanie praw wszystkich członków społeczeństwa (niezależnie od przynależności kulturowej poszczególnych ludzi). Jednostki osadzone w systemie określonej kultury charakteryzują się **tożsamością kulturową**. Pojęcie to opisuje swoje „zanurzenie” jednostki w kulturze. Odczucia, myślenie, wartościowanie świata społecznego przez jednostkę jest w pewnej mierze funkcją kultury. Pytanie o tożsamość to pytanie o to: kim jestem? Pojęcie to jest jednym z najbardziej ważnych pytań w życiu człowieka. Jest to cel zarówno procesów społecznych jak też indywidualnych. Tożsamość jest dynamiczna i oznacza to, że w zależności od wielu czynników – społecznych i indywidualnych – różnie odpowiadamy na to pytanie. Takie rozumienie tożsamości kulturowej lokuje je blisko pojęcia osobowości człowieka. Osobowość człowieka kształtuje się podczas interakcji z otoczeniem. Po pierwsze możemy mówić o interakcjach z „istotnym innym”, co odpowiada bezpośrednim relacjom typu „twarzą w twarz” w ramach grup pierwotnych (np. rodziny), oraz ze „zgeneralizowanym innym”, czyli symbolicznym, abstrakcyjnym i wyobrażonym społeczeństwem jako całością. Dla kształtowania się procesów tożsamości istotnym jest okres pierwszych lat nauki szkolnej. W życiu dziecka bowiem dochodzi wtedy do epokowego wydarzenia rozwojowego. Jego kontakty społeczne poszerzają się. Dzieci wychodzą wówczas z pierwotnej grupy socjalizacyjnej i dostają się pod wpływ zorganizowanej edukacji z jej celami i zasadami. Jakkolwiek tożsamość jest terminem, który w literaturze odnosi się do wieku dorastania, to doświadczenia społeczne wieku młodszego szkolnego przygotowują jednostkę do odpowiedzi na zasadnicze pytanie: **kim jestem?**

Obecnie w wielokulturowym świecie, wedle słów Hanny Mamzer

kultura i tożsamość są ze sobą splecione niczym pasma warkocza: kultury stanowią środowiska i dostarczają materiału dla formowania się odrębnych tożsamości, a te z kolei je współtworzą³¹.

Człowiek na swojej drodze życia przeżywa często rozdarcia i paradoksy własnej egzystencji. Jest zafascynowany możliwościami samorealizacji, ale również odczuwa brak umiejętności kształtowania swej własnej osobowości. W przeszłości, z powodu znacznego stopnia identyfikacji z przodkami, odnalezienie poczucia tożsamości było łatwiejsze. W chwili obecnej taki stan rzeczy zasadniczo się jednak zmienił, a młoda osoba często sama poszukuje własnej tożsamości odwołując się w tym procesie nie tylko do jednego systemu kultury. Owe rozumienie tożsamości na sposób egzystencjalny podkreśla także Marian Golka, który pisze, że w warunkach wielokulturowości ludzie z reguły częściej zadają sobie pytanie:

Kim jestem/ Kim jesteśmy. Poszukują własnych cech, jakichkolwiek wewnętrznych znaków rozpoznawczych, które potrafiłyby zapobiec zgubieniu wśród innych, zazwyczaj mało im znanych, jednostek, społeczności i ich kultur³².

W obecnych czasach kultury globalnej, dziedzictwo kulturowe poszczególnych grup przestaje być hierarchizowane, a przede wszystkim erozji ulega konstrukcja kulturowej tożsamości grupy. Wydaje się, że tożsamość kulturowa grupy ustępuje – jako punkt odniesienia dla konstruowania własnej indywidualnej tożsamości kulturowej – na rzecz swobodnego wyboru i nieskrępowanej decyzji co do wyboru treści kultury. Jednostka dowolnie korzysta z dostępnej oferty kulturowej i na chwilę (wraz z innymi jednostkami, które wybrały podobnie) konstruuje wspólnotę. W związku z tym – jako konsekwencję – obserwujemy procesy przekazu kultury nie w obrębie grupy, gdzie treści kultury zapisane są w symbolice grupy. Przekaz kultury przestaje być w jakikolwiek sposób moderowany, jest wynikiem „mody kulturowej” i politycznych zabiegów na rzecz wspomagania lub zaniechania propagandy określonych symboli. Oferta nie jest ofertą tożsamościową, a wydaje się być bezładną ofertą artefaktów kultury. Proces konstruowania obrazu tożsamości kulturowej jednostek, z tej perspektywy zależy od świadomości jednostek nie w zakresie tradycji grupy, a w zakresie treści kultury transferowanych przez artefakty kultury.

³¹ H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2003, s. 85.

³² M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 326.

6.2.1. *Tożsamość kulturowa jednostki jako wynik procesu socjalizacji*

Tożsamość kulturowa społeczności wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości grupy, które decydują o swoistości odrębności i wyrażają się w emocjonalnym stosunku do tych wartości. Członkostwo jednej grupy nie wyklucza jednak bycia członkiem innej. Zakładam możliwość istnienia „warstw tożsamości”, które niejako otaczają osobowość i które nie układają się w osobne pojedyncze warstwy ale są ich kombinacjami. Możliwość istnienia tożsamości wielokulturowej potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej etniczności w nowej kulturze. Ci, którzy świadomie chowali swoją etniczność (Ukraińcy, Żydzi, Polacy), osiągnęli najwyższe wartości wskaźnika identyfikacji ze swoim narodem. Wysoki stopień tożsamości, np. z kulturą polską nie wykluczał, a niejednokrotnie nawet wspomagał identyfikację z kulturą rodzimą – „jestem Polakiem i Białorusinem, jestem tym, kim chcę być, a nie tylko tym, jak chcą mnie zaszufładować inni”. Odrzucam więc jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości, jestem przeciwny założeniu, że nie można być jednocześnie Białorusinem i Polakiem, Łotyszem i Polakiem, Rosjaninem i Polakiem. Zakładam nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie tożsamości „naturalna”, tożsamość „roli” i tożsamość „ja”³³.

Ten swoisty manifest o tożsamości kulturowej autorstwa J. Nikitorowicza, ukazuje proces badania tożsamości kulturowej w odmiennym podejściu metodologicznym. Teoretyczna propozycja badania tożsamości kulturowej osadzona jest w dynamicznym procesie wzrostu ontogenetycznego jednostki oraz w układzie procesów socjalizacji. Decydującą rolę moderującą mają tutaj zagadnienia związku między procesami socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Jerzy Nikitorowicz podchodzi do problemu tożsamości kulturowej jednostki, nie poprzez tożsamość grupy, a rozwój świadomości przez jednostkę.

Świadomość tożsamości kulturowej jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie poprzez przynależność do różnego typu grup społecznych. O odrębności można mówić wówczas, kiedy członkowie tej grupy uważają siebie za odrębnych i za takich uważani są przez innych. Odrębność może dotyczyć języka, religii, obyczajów, genealogii historycznej... [...] Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu³⁴.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że jedna tożsamość kulturowa nie wyklucza posiadania innej. Możliwość odwoływania się do różnych tożsamości w so-

³³ J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 82.

³⁴ Tamże, s. 70.

bie autor spostrzega poprzez świadomość jednostki. Najważniejsza, jednak według niego, jest świadomość zakorzenienia „Im wyższa jest świadomość dziedzictwa kulturowego, pierwszego świata zakorzenienia, tym szerszy zakres i poziom tożsamości kulturowej wtórnej”³⁵. Ludzie mają okazję do kreowania swojej tożsamości między tą, którą kształtują poprzez kontakt interpersonalny ze swoimi dziadkami czy rodzicami, a czasami szerzej rodziną, czyli środowiskiem socjalizacji pierwotnej a tożsamością propagowaną w danym społeczeństwie. Zgadzam się z założeniem J. Nikitorowicza odnośnie twierdzenia M. Gordon, iż „możliwość istnienia «warstw tożsamości», które niejako otaczają osobowość i które nie układają się w osobne, pojedyncze warstwy, ale są ich kombinacjami”. Sytuacje świadomego zachowania swojej etniczności w nowej kulturze potwierdza możliwość istnienia tożsamości wielokulturowej. „Im bardziej rozwinięte poczucie tożsamości etnicznej, tym wyższy wskaźnik integracji i wtórnej tożsamości z kulturą większościową – dominującą”³⁶. W efekcie takich założeń metodologicznych, definicję tożsamości kulturowej jednostki, tak interpretuje Danuta Markowska: „jest pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości”³⁷. Jerzy Nikitorowicz wyróżnia etapy kształtowania się tożsamości kulturowej jednostek. Warto też podkreślić, że fazy kształtowania się tożsamości kulturowej opisane są z perspektywy jednostki – dziedzica mniejszościowych tradycji danego społeczeństwa. Etap pierwszy określić można jako nabywanie „tożsamości rodzinnej” i opisać jako początkową „bezkrytyczną identyfikację z rodziną poprzez opanowanie języka «matczynego», percepcję elementarnych wartości rodziny i kultury, w której jednostka funkcjonuje”. Inaczej, jest z „[...] identyfikacją na bazie więzi krwi i silnych więzi emocjonalnych”³⁸. Etap ten dzieje się w przestrzeni socjalizacji pierwotnej i jak pisze S. Kowalski, rodzina jest istotnym elementem wczesnej fazy akulturacji dziecka, a elementami socjalizacji są kształtowanie osobowości i akulturacja (wchodzenie w kulturę)³⁹. Tożsamość rodzinna pozwala w późniejszym etapie rozwoju jednostki, w trakcie socjalizacji wtór-

³⁵ J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe pogranicza podlaskiego. Białystok – Puńsk – Narewka – Hajnówka*, J. Kuźmiuk (red.), Białystok 2001, s. 18.

³⁶ J. Nikitorowicz, *Tożsamość regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 379.

³⁷ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 111.

³⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość...*, dz. cyt., s. 91.

³⁹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1988, s. 295 i nast.

nej interpretować inne wartości i wzory reprezentowane przez otoczenie, mając porównanie do swojej grupy⁴⁰. Etap drugi dotyczy nabywania „tożsamości lokalnej”. W tym etapie następować może utożsamianie się z lokalnym środowiskiem, jako grupą odniesienia. Dziecko przejmując postawy, role osób dla siebie znaczących, a także ma możliwość porównywania, konfrontacji znanych sobie między innymi wartości, języka, religii z wartościami, językiem religią innych, przede wszystkim rówieśników. Dziecko dostrzega różnice dotyczące reprezentowanych wartości, możliwości, religii, przejawianych różnych wartości kulturowych.

Tak więc w tym etapie stykania się i zauważania innych wartości, innych norm zachowania się czy innych wzorów osobowych, jednostka próbuje odnaleźć siebie, przypisać siebie do określonego miejsca w świecie obiektywnym. [...] Konieczne jest silne „osadzenie” w grupie odniesienia, co pozwala jednostce na spostrzeganie i interpretowanie innych wartości i wzorów pod wpływem (z perspektywy) swojej grupy⁴¹.

Etap trzeci Jerzy Nikitorowicz określił jako „tożsamość grupy mniejszościowej”. Opisać można ją jako świadome rozszerzenie związków z rówieśnikami i dorosłymi, wchodzenie w nowe role i sytuacje w obrębie swojej grupy „ze swoimi”⁴². Jednostka identyfikuje się z grupą odniesienia, prezentuje wzory i zasady współżycia kręgu, w którym wzrasta, między innymi, religię, obyczaje, normy postępowania. Ma możliwość analizowania owych norm i wzorów, wyboru tych elementów, które są przydatne w interakcjach społecznych i odpowiednim dla siebie funkcjonowaniu w społeczeństwie. Jednocześnie może identyfikować się z jedną grupą, a internalizować normy zachowań innych grup, w których uczestniczy. Na taką sytuację mają wpływ potrzeby jednostki, jej aspiracje, to, do czego w danym momencie dąży⁴³. Czwarty etap jest niejako przedłużeniem poprzednich etapów, rozszerzaniem ich. Jerzy Nikitorowicz nazywa go „wchodzeniem w rozszczepioną tożsamość autonomiczną”. Przebiega on od izolacji grupowej (zamykanie się na inne grupy, jednocześnie nie akceptując innych), poprzez akomodację czyli wzajemne ustępstwa w relacjach międzygrupowych, czerpanie obustronnych korzyści, po reorientację czyli sprzeczność odczuwaną przez jednostkę w odniesie-

⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość...*, dz. cyt., s. 91.

⁴¹ Tamże, s. 92.

⁴² Tamże, s. 93.

⁴³ Tamże, s. 93.

niu do wartości przez siebie reprezentowanych i funkcjonujących w grupie odniesienia (mniejszościowej).

Opisany proces tożsamościowy jest niezwykle trudny dla jednostki, przede wszystkim, na terenach o dużym zróżnicowaniu kulturowym. Mają na niego wpływ, oprócz rozwoju świadomości samej jednostki, także układ stosunków międzygrupowych w społeczeństwie, stan wielokulturowości – rozumiany jako przeciętna świadomość społeczna zróżnicowania etnicznego społeczeństwa, oraz oczywiście polityka społeczna w tym zakresie. Dla rozwoju tożsamości kulturowej w tym aspekcie nie do przecenienia jest rola szkoły, która jako instytucja społeczna, jest wyrazicielem polityki społecznej, moderatorem stosunków międzygrupowych i kreowania stanu wielokulturowości. W regionach, które są kulturowo zróżnicowane, wiele czynników rzutuje na kształtowanie poczucia tożsamości. Wszystko uzależnione jest od tego jak do tradycji kultury, z której pochodzi jednostka odnosić się będzie otoczenie. Autor wskazuje na cztery typy tożsamości kulturowej:

- a) „silna identyfikacja z dwiema kulturami (bikulturalizm, człowiek pogranicza),
- b) silna identyfikacja z dominującą kulturą (akomodacja, tożsamość negatywna do socjalizacji rodzinnej, przeciwstawienie się dziedzictwu przodków [...]),
- c) silna identyfikacja z etniczną grupą mniejszościową (separacja etnocentryzm, dążenie do zachowania własnej tożsamości, odnalezienie i zrozumienie siebie i swojej kultury [...]),
- d) brak identyfikacji z którąkolwiek z grup⁴⁴.

6.3. Założenia teoretyczne konstrukcji tożsamości kulturowej: perspektywa regionalna

Regionalizm w powszechnym ujęciu to pewna koncepcja ideologiczna, a zarazem ruch społeczny, zmierzający do poznania i twórczego wykorzystania wartości tkwiących w małych zespołach społeczno-przestrzennych. W czasach dzisiejszych sprawa regionalizmu nabiera specyficznego znaczenia. Powszechne rozumienie regionalizmu współcześnie oznacza w wymiarze jednostkowym postawę wobec „małej ojczyzny”, „ojczyzny prywatnej”, z którą człowiek jest związany bezpośrednimi przeżyciami i wytworzonymi

⁴⁴ Tamże, s. 94-95.

przez nie nawykami. Postawa regionalistyczna zakłada związek między jednostką, zbiorowością a terytorium. Regionalizm oznacza przywiązanie do własnej ziemi, przekonanie, że ziemia ta posiada pozytywne, oceniane właściwości, które odróżniają ją od innych. Według Aleksandra Kociszewskiego, „regionalizm charakteryzują cechy, które ogólnie określa się jako związek istniejący między pewną zbiorowością a terytorium zamieszkiwanym przez tę zbiorowość”⁴⁵. Innymi słowy, regionalizm jest funkcją świadomości i pojawia się „wówczas, gdy zbiorowość terytorialna poszukuje własnej tożsamości wewnątrz większego systemu państwowego”⁴⁶. Możliwe są także inne stanowiska w kwestii definiowania regionalizmu. Prezentują je: Krzysztof Choraży, który podkreśla świadomość istnienia interesów, wspólnych dla zbiorowości terytorialnej, czy też Zdzisław Chojnicki i Tadeusz Czyż, podkreślając, że w definiowaniu regionalizmu świadomość jest wyrażana w aktywności gospodarczej, kulturowej i politycznej mieszkańców regionu⁴⁷. W efekcie tych rozważań regionalizm jest budowaniem wspólnoty terytorialnej, która uświadamiając swoją niepowtarzalność i wyjątkowość, decyduje się zachować wartości kulturowe regionu i na ich bazie konstruować swoje społeczne trwanie.

W kontekście pogranicza – terytorium widzimy jako współistnienie wielu tradycji grupowych, a w edukacji odwołujemy się często do tradycji jednej tylko grupy kulturowej. Powoduje to, że w procesie edukacji tradycje mniejszościowych grup są marginalizowane i pozostawiane poza społecznym obiegiem. Oznacza to negowanie dużych zasobów wiedzy, myśli, wartościowania. Tradycje grup mniejszościowych istnieją niezależnie od oficjalnego dyskursu w edukacji. Pozostawianie ich poza oficjalnym obiegiem edukacyjnym redukuje edukację do działalności ideologicznej, spycha ją w przestrzeń manipulacji raczej niż systemu wspomagania rozwoju jednostek. Podejście regionalistyczne pozwala przezwyciężyć problem tradycji w edukacji. Regionalizm otwiera perspektywę „naszego wspólnego dziedzictwa”. Jest to perspektywa nowa w systemie edukacji. Do tej pory raczej, zarówno procesy socjalizacyjne jak i wychowawcze, zorientowane były wokół kultury i tradycji grupy (najczęściej narodowej) jako źródeł ideałów i orientacji aksjologicznej dla

⁴⁵ A. Kociszewski, *Regionalizm mazowiecki*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2002, nr 1, s. 128.

⁴⁶ G. Gorzelak, *Regionalizm i regionalizacja w Polsce na tle europejskim*, [w:] *Czy Polska będzie państwem regionalnym*, B. Gorzelak, B. Jałowiecki (red.), Warszawa 1993, s. 167.

⁴⁷ Zob. K. Choraży, *Zagadnienia ustroju lokalnego Francji*, Lublin 1998; Z. Chojnicki, T. Czyż, *Region – regionalizacja – regionalizm*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1992, nr 2.

jednostek. Przyjęcie założeń o wspólnocie kulturowej regionu i perspektywy tożsamości transkulturowych powoduje potrzebę zmian w obszarze interpretacji mitu, tradycji oraz odmiennej narracji historycznej dziejów w regionie. Jak twierdzi Zygmunt Bauman: „kulturowe formowanie ludzkich jednostek polega na wpajaniu im wiedzy o kodzie kulturowym, uczeniu czytania znaków oraz umiejętności ich wyboru i prezentacji”⁴⁸. Efekt tego uczenia się odzwierciedlony jest w społecznych zachowaniach jednostek, które odniesione do wytworzonych wzorców kulturowych, wyrażają wartości i formułują „horyzont aksjologiczny jednostek”⁴⁹. Dalej autor twierdzi:

Kod działa, oczywiście tylko wtedy, kiedy wszystkie osoby uczestniczące w danej sytuacji poddane były temu samemu przyuczeniu kulturowemu. Wszystkie w podobny sposób musiały nauczyć się, jak czytać kod kulturowy i jak z niego korzystać. W przeciwnym wypadku znaki nie byłyby postrzegane jako znaki, a osób je widzących nie odsyłałyby do odpowiednich obiektów czy zachowań, albo też zostałyby zrozumiane w inny, być może przeciwny sposób⁵⁰.

W tej perspektywie tożsamość kulturowa regionu odnosi się do projektu poszukiwania interpretacji artefaktów kultury w regionie, która budowałaby wspólnotę i poczucie tożsamości regionalnej w warunkach zróżnicowania kulturowego tegoż regionu.

Spełnienie tego postulatu w społecznych warunkach zróżnicowania kulturowego wymaga specjalnych zadań edukacyjnych, które powinny być skorelowane z założonymi strategiami publicznymi⁵¹, po to, aby kształtować pożądany standard komunikacji międzykulturowej. Poprawność polityczna jako standard w relacjach międzykulturowych nie spełnia warunku otwierania się na kontakt i konstruowanie przestrzeni wspólnej. Konstruowanie tożsamości kulturowej w układzie regionalnym to zarówno poczucie więzi z grupą własną jak też mniejszy lub większy dystans wobec grup innych. Mówimy zatem o pewnej formie tożsamości zbiorowej, która w swej treści uwzględnia zarówno identyfikacje do wspólnoty własnej jak też do innych danego regionu. Punktem odniesienia jest bowiem zbiorowość rozumiana jako klasa podmiotów, których głównym dążeniem z jednej strony jest podtrzymanie granic wobec „obcych”, z drugiej zaś autoafirmacja niezbędna do

⁴⁸ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 156.

⁴⁹ Zob. B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007.

⁵⁰ Z. Bauman, *Socjologia*, dz. cyt., s. 157.

⁵¹ Zob. A. Sadowski, *Dialog w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Etniczność – o przemianach społeczeństw narodowych*, M. Szmeja (red.), Kraków 2008, s. 203–218.

zagwarantowania ciągłości istnienia zbiorowości⁵². Tożsamość regionalna oparta jest na tradycji regionalnej odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego terytorium. Jest ono zdefiniowane przez pryzmat specyficznych cech społecznych, kulturowych zbiorowości terytorium. Jest ona konstruktem, wielowymiarowym i wieloaspektowym. W psychologicznym wymiarze tożsamość regionalna jest elementem indywidualnej identyfikacji z regionem, a przede wszystkim z jego społecznością i jego kulturą, przejawiająca się w działaniach na rzecz tej społeczności, chociażby związanych trwałością kultury, dbałością o jego rozwój w różnorodnych wymiarach życia społecznego: gospodarczym, estetycznym czy politycznym. Poczucie tożsamości regionalnej odnosi się również do wymiaru etnograficznego. Jego celem jest przywiązanie do dziedzictwa kulturowego, rozumianego jako umiejętność odczytywania znaczeń symboli kulturowych, zawartych zarówno w materialnych formach jak też w zwyczajowości i obyczajowości dających podstawy komunikacji społecznej. Jej wymiernym wyznacznikiem jest język lub języki regionalne. Równie ważny w tożsamości regionalnej jest wątek historii. Historia jako zasób dla tożsamości regionalnej rozumiana jest jednak raczej jako indywidualne i społeczne doświadczenia w przeżywaniu dziejów regionu. Regionalizm jako koncepcja ideologiczna oparta jest na regionalnych wariacjach uniwersum symbolicznego grup, które mocą działania jednostek lub grup ludzi – definiują kontekst regionalny w relacji do uniwersum symbolicznego grupy⁵³.

6.3.1. *Od mitologii kresów, przez pogranicza do transkultuowości regionu*

Określoną przestrzeń terytorium, traktowaną jako ważną dla identyfikacji jednostek, w zależności od nadanej mu mitem wartości identyfikacyjnej, można nazywać: kresami, pograniczem lub regionem. Te trzy nazwy odnoszą nas do odmiennego horyzontu aksjologicznego w rozumieniu i przyjmowaniu odmiennych grupowych tradycji, a tym samym konstruują odmienny standard relacji międzygrupowych. Analizując problem konstruowania regionu warto uświadomić sobie relację między pamięcią a przestrzenią. Tożsamość w dużej mierze bazuje na pamięci zbiorowej grupy, która czuje się spadkobiercą określonej tradycji, a region odnosi się do przestrzeni terytorium, gdzie poprzez symbole materialne czy zachowane i praktykowane wzory zachowań trenuje się określone tożsamości. Tak więc przestrzeń

⁵² Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2007, s. 65.

⁵³ P. L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

z jednej strony zawiera zakumulowane doświadczenie historyczne, także kontaktów międzygrupowych i tym samym pełni funkcję – w myśl terminologii C. Geertza⁵⁴ – „modelu czegoś”: reprezentacji zapamiętanej przeszłości. Z drugiej strony przestrzeń może być świadomie projektowana, a więc poprzez działania w sferze publicznej i działania edukacyjne możemy kształtować przestrzeń odpowiednio do założonego ideału wychowawczego oraz wyznaczonych zadań rozwojowych. Poprzez działania publiczne możemy uwydatniać te elementy przeszłości, które są dla nas istotne z powodu założonej ideologii konstruowania regionu. W tym sensie przestrzeń jest „modelem dla czegoś”, poprzez zadane interpretacje rzeczom-symbolom w regionie i zanalizowanym modelom i wzorom zachowań odwołujemy się do świadomości zbiorowej i działamy na rzecz wspólnych ideałów oraz zadań rozwojowych w regionie. Ważne jest, by zauważyć, że w procesach konstruowania regionu jako przestrzeni wspólnej, a nie tylko pluralistycznej, odwołujemy się do mitu raczej niż „prawdy” historycznej. Mitologia jest istotną częścią tożsamości społecznej, w tym terytorialnej⁵⁵. Wspólnota terytorialna jest bowiem zbiorowością wyobrażoną, opartą na świadomości jednostek, które wyrażają zarówno wiarę jak i wiedzę o wspólnocie, i to te siły stają się fundamentem dla zaufania, współdziałania i współpracy jednostek w regionie, co w efekcie przekłada się na budowanie kapitału kulturowego, społecznego, ale także ekonomicznego. Wspomniany wyżej mit to pewna forma narracji przeszłości, ale także, co należy podkreślić – odzwierciedlenie pewnego systemu wartości. Jak pisze Leszek Kołakowski: „pozwała wierzyć, że to, co minione, przechowuje się – co do wartości – w tym, co trwa: że fakty nie są faktami tylko, lecz cegiełkami świata wartości, które można ocalić bez względu na nieodwracalność zdarzeń”⁵⁶.

W przypadku Podlasia jako regionu konstruowanego, jego pierwsze interpretacje oscylowały wokół tradycji kresów. Jak pisał Jacek Kolbuszewski w swojej książce KRESY:

[...] że słowo „kresy”, wciąż jeszcze zdolne w tysiącach Polaków budzić niezwykle i silne wzruszenia, wywołujące u niejednego tyle wspomnień, słowo bezwiednie uznawane za od dawna w polszczyźnie zakorzenione w najpowszechniejszym, a właściwie i jedynym znaczeniu, wiążącym je z byłymi obszarami

⁵⁴ C. Geertz, *Religion as a Cultural System*, [w:] *The Interpretation of Cultures*, C. Geertz (red.), New York 1973, s. 90–91.

⁵⁵ Zob. E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.

⁵⁶ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994, s. 11.

polskiej państwowości, w tym przestrzennym znaczeniu żyje w naszym języku mniej więcej od stu pięćdziesięciu lat [...]»⁵⁷.

Odwólanie się do kresów jako przestrzeni konstruowanej, miejsca narracji mitu, w kontekście społeczno-kulturowym, uprawomocnia działania społeczne oparte na tradycji tylko jednej grupy, w tym przypadku – narodowej polskiej, a w myśl definicji Kołakowskiego, podnosi nostalgię do poziomu wartości społecznej. Taki układ interpretacyjny skazuje potencjał kulturowy wielokulturowego regionu na zubożenie, a szeroką rzeszę ludzi o odmiennej niż uprawomocniona tożsamość na społeczną marginalizację. Dobrym przykładem w odniesieniu do tych procesów jest analiza tożsamości kulturowej czyniona przez Marcina Kulę w jego książce *WYBÓR TRADYCJI*:

[...] bieg historii Polski sprawił, że Polacy najczęściej myśleli i myślą o państwie polskim w kategoriach państwa narodu polskiego – mimo że do niedawna było to państwo wyraźnie wielonarodowe. Stąd w okresie międzywojennym praktycznie nie brano pod uwagę tradycji mniejszości narodowych jako mogących zainteresować kogokolwiek poza nimi samymi⁵⁸.

Pogranicze jako teoretyczny konstrukt regionu może mieć wyraz terytorialny. Wtedy mówi się o współżyciu dwóch lub więcej zbiorowości kulturowych, które mogą występować społecznie jako zorganizowane w grupy etnograficzne, wyznaniowe czy mniejszości narodowych. Oczywiście charakter społecznego współżycia i sposoby komunikowania się międzykulturowego zależą od świadomości swojej tożsamości grup mniejszościowych oraz także od świadomości zagadnień pluralizmu kulturowego pogranicza członków kultury większościowej. Pogranicze jednak ma tendencje tworzenia hybrydowych konstrukcji kulturowych, w tekstach Zbigniewa Bokszańskiego i Jerzego Nikitorowicza⁵⁹ nazywane pograniczem treściowo-kulturowym, interakcyjnym czy pograniczem osobowym. W przypadku pogranicza treściowo-kulturowego, mieszkańcy na swój użytek wytwarzają szereg zwyczajów, reguł o znaczeniu tradycji, które ułatwiają im współżycie na pograniczu terytorialnym i to tworzy specyfikę kulturową społeczności, w której jednostka nie jest skazana na monokulturowość, a ma możliwość wyboru i kształtowania systemu wartościowania w oparciu o wielokulturowość. Według J. Nikito-

⁵⁷ J. Kolbuszewski, *Kresy*, Wrocław 1995, s. 5.

⁵⁸ M. Kula, *Wybór tradycji*, Warszawa 2003, s. 126.

⁵⁹ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989; J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość...*, dz. cyt.

nych wyborów, zgodnie z ich osobistym kontekstem (doświadczeniem) kulturowym⁶³.

Pogranicza niosą bogactwo doświadczeń, kontaktów, wzorów kultury, stwarzając tym samym trudne do uzyskania w innych warunkach szanse edukacyjne i wychowawcze. Niosą jednak specyficzne potrzeby i zagrożenia. Trzeba dostrzec, że w sensie terytorialnym pogranicza są obszarami zderzenia się wielu wartości, norm obyczajowych i prawnych. Reakcją z jednej strony jest rozchwianie norm i ich relatywizacja, z drugiej – ich nierzadko agresywna nawet obrona.

Regionalizm oznacza przywiązanie do własnej ziemi, przekonanie, że ziemia ta posiada pozytywne, oceniane właściwości, które odróżniają ją od innych. Należy podkreślić, że tylko taka perspektywa regionalizmu wchodzi w relacje z tożsamością kulturową i poprzez postawy do dziedzictwa terytorium kształtowana jest świadomość przynależności do kultury jednostki. Regionalizm może być rozumiany jako ruch społeczno-kulturalny powstający w ramach jakiegoś szerszego organizmu politycznego. Jego celem jest obrona i rozwój dziedzictwa kultury regionu, tym samym przeciwstawiając je kulturze masowej i perspektywie kosmopolitycznej. Ten nurt regionalizmu kultywując swoją odrębność podkreśla dumę z własnych wartości społecznych, które przeciwstawia innym regionom jako oryginalne. Rozumie się je jako efekt międzypokoleniowego przekazu wartości i regionalnego etosu. Ruchy regionalne są również formą artykulacji interesów grupowych w ramach społeczeństwa obywatelskiego, dążą do decentralizacji państwa, wzrostu roli samorządności; państwo ma jedynie wzmacniać poczucie bezpieczeństwa. Regionalizm pojmowany w ten sposób to wizja podmiotowej społeczności terytorialnej w pełni korzystającej z prawa do samostanowienia i samorządu. Łączy ich zbiór norm i wartości opierających się w znacznym stopniu historycznym przemianom. Warunkiem niezbędnym rozwoju regionalnego jest uczestnictwo jednostek i wspólnot. Muszą one być gotowe do zmiany ustalonego porządku społecznego lub ekonomicznego i zastąpienia go innym. Taka partycypacja utożsamiana bywa z decentralizacją władzy i zarządzania, cesją uprawnień zarezerwowanych dotychczas dla organów centralnych na rzecz władz szczebla niższego. Zatem, jak twierdzi Paweł Starosta⁶⁴ tożsamość regionalna istnieje o tyle, o ile członkowie zbiorowości regionalnej są w stanie wykreować pewne symbole i posługiwanie się nimi

⁶³ Tamże, s. 212.

⁶⁴ Cyt. za: P. Petrykowski, *Edukacja regionalna*, Toruń 2003, s. 189.

jako specyficznymi atrybutami jednostek. We współczesnej socjologii region i tożsamość regionalna to zjawiska będące korelatem społecznej świadomości czy przedmiotem autorefleksji zbiorowej. Włączenie problematyki regionalnej do nauczania szkolnego ma olbrzymi wpływ na kształtowanie pozytywnej, silnej i strukturalnie spójnej tożsamości kulturowej. Z jednej strony tożsamość taka będzie w stanie przeciwstawić się faszystowsko-nacjonalistycznym postawom, nie gubiąc po drodze postawy patriotyzmu wobec politycznego narodu, do którego jednostkę przypisała historia; z drugiej strony, jednostka świadomie będzie potrafiła „ograniczać” wybór ofert tożsamościowych z „globalnego supermarketu kultury”, oraz interpretować twórczo dzieje swojej grupy kulturowej. Jest to ważne, zwłaszcza w sytuacji pogranicza kultur i regionów wielokulturowych. Tożsamość regionalna bowiem, w tych warunkach społecznych, uruchomi procesy integracji w społeczności, gdzie różnie „opowiadane” tożsamości pozostające ze sobą w kontakcie, przyczyniają się do wytworzenia nowych systemów wartościowania, dając nowe kompetencje społecznego funkcjonowania.

6.3.2. *Idea transkulturowości w edukacji – perspektywa artefaktu kulturowego*

Idea transkulturowości zakłada zmianę jakościową w interpretacji zasobów kulturowych regionu pogranicza. Przede wszystkim odnosi nas do myślenia o dziedzictwie i dziedziczeniu z perspektywy terytorium (regionu) a nie z perspektywy grupy. Przy takim założeniu centralnym pojęciem, kodującym dziedzictwo jest artefakt kultury (materialny lub duchowy) w przeciwieństwie do symbolu, który koduje tradycję grupy. Pojęcie artefaktu kultury ma długą tradycję w naukach społecznych. Posługuje się nim wiele dyscyplin, nadając mu specyficzną treść. Archeologia posługuje się pojęciem artefaktu i rozumie go jako wytwór ręki ludzkiej. Będzie to każdy przedmiot wytworzony lub zmodyfikowany przez człowieka, a następnie odkryty w wyniku badań archeologicznych. Przedmioty te informują o sferze niematerialnej działalności człowieka, pozwalają zobaczyć układ, system funkcjonowania kultury i związany z tym system etyczny. Dlatego mówi się o artefaktach kultury prawnej, gospodarczej, militarnej, łowieckiej⁶⁵. Antropologia kulturowa i socjologia kultury za pomocą artefaktu analizuje rzeczywistość społeczną i poszukuje odpowiedzi na pytanie o naturę prawdy, doświadczenia i znaczenia. Jak pisze Wojciech Józef Burszta „Antropolodzy mają do czynie-

⁶⁵ Zob. D. Ławecka, *Wstęp do archeologii*, Warszawa – Kraków 2003.

nia z wiedzą i «produktami umysłu» umiejscowionymi w konkretnej czasoprzestrzeni społeczeństw, a nie jak filozofowie z samym umysłem⁶⁶. W teorii Edgara Scheina, dotyczącej dziedziny psychologii społecznej i zarządzania, artefakt rozumiany jest jako widoczna struktura lub proces organizacyjny i, jak twierdzi, są one tym „co się widzi, słyszy i czuje, gdy się styka z nową grupą o niezależnej kulturze”⁶⁷. Artefakty obejmują wyroby, usługi, a nawet zachowania członków grupy. Poprzez analizy artefaktu wnioskujemy o kulturze. W teorii artefaktu wyróżniamy: artefakty fizyczne, a więc wszystko to, co określane jest mianem kultury materialnej, artefakty językowe, przez co rozumiemy charakterystyczny język, którym posługują się członkowie danej kultury, ale także to, co zapisane jest w języku. Mity i legendy, które poprzez artefakt właśnie ukazują historię grupy z jej punktu widzenia. Kolejna kategoria to: artefakty behawioralne rozumiane jako schematy zachowań, rytuały, ceremonie, zwyczaje⁶⁸. Zatem artefakt to informacja zakodowana w rzeczy lub zachowaniu. Dostępna „czytelnikowi”, który świadomie czyta i rozumie nie tylko informacje, ale także ich emocjonalną pozycję, a więc znaczenie artefaktu w kulturze danej grupy. Artefakt wyznacza więc relację rzeczy do charakteru tej rzeczy. Ma wagę postulatu znaczeniowego. Dziedziczenie, czyli wola przejęcia i kontynuowania elementów kultury, w tym układzie, jest świadomościowym procesem „czytania” artefaktów kultury obecnych na danym terenie, a nie przenoszenia symboli z pokolenia na pokolenie, które kodują tradycję grupy. Taka zmiana w podejściu do zadań edukacji międzykulturowej pozwala jednostce na swobodniejsze poruszanie się w sferze przekazu, jaki artefakt kultury ma dla niego. Jednostka przede wszystkim nie wyklucza znaczenia danego artefaktu kultury z postrzegania własnego „Ja” tylko dlatego, że nie jest to dziedzictwo jego grupy. Może wartościować symboliczne znaczenie danego artefaktu zgodnie z własną świadomością i wolą dziedziczenia, oraz koncepcja artefaktu buduje wspólnotę miejsca, gdzie społeczne znaczenie artefaktu nie jest wartościowane z perspektywy tradycji grupy. W taki sposób, na terytoriach o skomplikowanej historii kulturowej, możliwe jest uniknięcie zawłaszczania dziedzictwa, a także budowanie swojej wspólnoty ludzi pomimo różnic.

⁶⁶ W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, s. 13

⁶⁷ Cyt. za: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Warszawa 2010, s. 211.

⁶⁸ Zob. teoria Edgara Scheina, omówiona w: tamże.

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

Stratyfikacja społeczna kultur jest efektem waloryzacji tradycji kulturowej tylko jednej grupy społecznej (w ramach tej samej kultury w rozumieniu dystrybucyjnym). W przypadku społeczeństwa polskiego waloryzowana jest społecznie tradycja szlachecka i w efekcie takiego założenia, oraz społecznych realizacji, opartych o to założenie jednostkom wydaje się, że wartościowe są jedynie artefakty kultury pielęgnowane w tej grupie. Tak więc z form kultury, właściwych tej grupie, wyprowadza się wartości etyczne i estetyczne obowiązujące współcześnie wszystkich. Tymczasem etos szlachecki jest dziedzictwem zaledwie 10% społeczeństwa, 90% społeczeństwa polskiego jest dziedzicami kultury chłopskiej⁶⁹, a formy i realizacje kulturowe oparte na etosie tej grupy są pozbawione społecznego znaczenia. Traktowane jak folklor mają niski status społeczny, a tym samym nie pojawia się wola dziedziczenia w kolejnych pokoleniach. Na pograniczu proces ten staje się jeszcze bardziej skomplikowany. Otóż pojawia się stratyfikacyjny układ społeczny, gdzie kultury mniejszościowe kojarzone są wyłącznie z dziedzictwem nisko waloryzowanej grupy, a kultura większościowa utożsamiona jest z dziedzictwem grupy o wysokim statusie społecznym. Tym samym awans społeczny jest utożsamiany z awansem kulturowym, rozumianym jako zmiana tożsamości. Podejście transkulturowe do dziedzictwa, powoduje, że dostępne czy obecne w przestrzeni życia społecznego artefakty kultury, waloryzowane z punktu widzenia ich obecności na danym terenie, a nie tradycji grupy stają się zasobem do wiedzy o historii kulturowej i materiałem na poszukiwanie tożsamości kulturowej jednostek, oraz stanowią zaczyn dla nowatorskich

⁶⁹ Zob. analizy przedstawione w: M. Hroch, *Małe Narody Europy*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2008; T. Snyder, *Rekonstrukcje narodów. Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569–1999*, Sejny 2006; N. Davies, *Zaginione królestwa*, Kraków 2010.

i innowacyjnych społecznych realizacji, dostosowanych do uwarunkowań cywilizacyjnych i potrzeb jednostek.

Podjęcie transkulturowe w edukacji międzykulturowej powoduje też, że kanały społecznego komunikowania się stają się udrożnione w tym sensie, że jednostka nie jest związana uprawnionym społecznie symbolem w procesie komunikowania własnej tożsamości kulturowej innym. Staje się oczywistym, że tożsamość kulturowa jednostki to raczej jej biografia niż identyfikacja z grupą. W przekazie społecznym dopuszczalne stają się hybrydalne odmiany i wariacje identyfikacyjne. Jest to trudny edukacyjny moment, bowiem oparty jest na świadomości dziedzictwa. Innymi słowy, jednostka posiadająca tożsamość kulturową to jednostka o wysokiej świadomości kulturowej, o wysokich kompetencjach w wykrywaniu znaczeń i szukaniu sensów, które mają dla niej artefakty kultury. Bez tych kompetencji jednostka narażona jest na przypadek w konstruowaniu własnej tożsamości, a w efekcie na ciągły kryzys tożsamości.

6.4. Pamięć i pamiętanie fundamentem konstruowania tożsamości kulturowej

Każdy system kulturowy konstruuje specyficzne sposoby interpretacji rzeczywistości społecznej, oparte na specyficznych kulturowo wartościach, normach i wynikających z nich zasadach.

Materialne artefakty kultury natomiast, osadzone są w strukturze społecznej. Mają znaczenie dla grupy, co w dużej mierze oznacza, że kulturowo skonstruowane wartości odnoszą się do strukturalnych zależności społecznych. Odnoszą się też do konkretnych czasów i miejsc. System ten przenosi się poprzez pamięć, którą badacze zagadnienia określają mianem pamięci zbiorowej. Jak pisze Elżbieta Hałas w swojej pracy *SYMBOLE I SPOŁECZEŃSTWO*: „Pamięci zbiorowej nie należy bezwarunkowo przeciwstawiać obiektywizującej, racjonalizującej wiedzy historycznej o przeszłości. Pamięć zbiorowa nie jest też podporządkowana pamięci historycznej, choć w tym kierunku była kształtowana w procesach zmian nowoczesnych”⁷⁰. Jak więc widzimy analiza kategorii pamięć zbiorowa w studiach autorki została przeciwstawiona pamięci historycznej, gdy za M. Castellsem powtarza tezę

⁷⁰ E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 57.

o kryzysie kodów kulturowych, które pozwalały na historyczne zakorzenie nie społeczeństw Zachodu⁷¹:

historycy wykonują swoją pracę i następuje przyrost zweryfikowanej wiedzy na temat wydarzeń przeszłości, ale to nie wiedza historyczna jest decydującym czynnikiem wpływającym na przyszłość społeczeństw, lecz pamięć społeczna i polityka pamięci, które mogą na tej wiedzy polegać lub nie⁷².

W opinii autorki pamięć zbiorowa jest określeniem metaforycznym i nie dotyczy nigdy społeczeństwa jako całości, a należy ją rozumieć jako pamięć zbiorową o procesach komunikowania i reprezentowania w symbolicznej formie przeszłych doświadczeń grupy (czy zbiorowości)⁷³.

Przez pamięć zbiorową – pisze autorka – rozumie się to wszystko, co pozostaje z przeszłości w przeżywanym współcześnie rzeczywistości grupy, inaczej mówiąc – to wszystko co grupa czyni z przeszłością⁷⁴.

Proces przekazu wartości kulturowych uwikłany jest zawsze w strukturę pamięci zbiorowej i jest oparty na artefaktach kultury, które przenoszą znaczenia, w tym także ideologię zbiorowej tożsamości. W sytuacji pogranicza pytanie o kategorię żywej tradycji, wspólne ideały i wzorce życiowe – jako podstawowe kategorie w procesie wychowania, jest problemem osiowym współczesnej pedagogiki międzykulturowej i wyzwaniem dla praktyki edukacji na pograniczu. Pamięć i pamiętanie staje się przedmiotem rozważań na temat tożsamości kulturowej. To właśnie pamięć łączy nas z naszymi przodkami i daje nam poczucie ciągłości w czasie⁷⁵. Jak wyraża się Anthony Giddens, kiedy wypowiada się na temat procesów konstruowania społeczeństwa: „Czas wszakże, czy też konstytuowanie ludzkiego doświadczenia w czasie i przestrzeni, jest równie banalną, co oczywistą cechą ludzkiego życia codziennego”⁷⁶. Pamiętanie może być traktowane jako cecha osobnicza, ale może też być rozumiana w myśl potrzeb pokoleniowych i tożsamości zbiorowej. Wówczas rozważania należy oprzeć o kategorię historii. Jak pisze Jacques Le Goff:

⁷¹ Zob. M. Castells, *The information age. Economy, Society and Culture*, t. I: *The Rise of the Network Society*, Oxford 2000, s. 497.

⁷² E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 59.

⁷³ Zob. tamże, s. 58.

⁷⁴ Tamże, s. 61.

⁷⁵ Zob. J. Assmann, *Pamięć kulturowa: pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa 2008, s. 76.

⁷⁶ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003, s. 75.

W społeczeństwach rozróżnienie teraźniejszości, przeszłości i przyszłości implikuje sięgnięcie do pamięci i uwolnienia się od teraźniejszości, co jest możliwe dzięki edukacji oraz pamięci zbiorowej, która jest ustanowiona poza pamięcią indywidualną czy raczej ponad nią. Społeczna pamięć historyczna tworzy się pod wpływem tradycji i nauczania⁷⁷.

Związki historii i pamięci zbiorowej na pograniczu to wielkie wyzwanie dla edukacji. Le Goff pisząc: „Uświadomienie sobie, że fakt historyczny jest konstrukcją i że dokument nie jest niewinny”⁷⁸ wprowadza nas w problematykę opisu dziejów grupy. Twierdzi, że historia jest bytem konstruowanym i „aby skutecznie objaśniać historię trzeba dostrzegać istnienie symbolizmu wewnątrz każdej rzeczywistości historycznej (włącznie z gospodarczą), ale także konfrontować historyczne wyobrażenia z realiami, które one wyobrażają. [...] Każda historia powinna być historią społeczną”⁷⁹. W lakonicznym i definicyjnym ujęciu, powtarzając za Marianem Golką:

pamięć społeczna to społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednolicona i przyjmowana wiedza, odnosząca się do przeszłości danej zbiorowości. Wiedza ta obejmuje różne treści, pełni różne funkcje, trwa dzięki różnym nośnikom oraz trafia do świadomości jednostek z różnych źródeł. Jej względne ujednolicenie następuje dzięki mechanizmom życia społecznego⁸⁰.

Funkcje społeczne, jakie pełni pamięć społeczna to przekaz obrazu przeszłości, który przekazuje informacje o genezie i strukturze grupy. Zawiera relacje między grupami sąsiedzkimi, w tym stan stosunków grupy dominującej i mniejszościowej, wyraża jakąś ideologię, głównie poprzez dyskursywne ujęcie następstw wypadków w historii. Jest więc po to, aby współtworzyć tożsamość grupową. Inną funkcją pamięci społecznej jest przekaz. Poprzez wiedzę historyczną grupy transferowane są kompetencje kulturowe, rozumiane tutaj jako umiejętność analizy symboli z perspektywy interesów grupy, przekaz wartości uznawanych przez grupę za ważne i tym samym godne utrwalenia. Funkcją pamięci społecznej jest także współtworzenie tożsamości grupowej, oraz wytyczanie na przyszłość swojej, stosunkowo trwałej trajektorii dziejów grupy⁸¹. Tak więc pamięć społeczna konstruuje historie grupy z punktu widzenia jej interesu społecznego. W efekcie szeroko rozumianych procesów

⁷⁷ J. Le Goff, *Historia i pamięć*, Warszawa 2007, s. 43.

⁷⁸ Tamże, s. 34.

⁷⁹ Tamże, s. 36.

⁸⁰ M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa 2009, s. 15.

⁸¹ Zob. tamże, s. 17.

historyczno-społecznych, określone dyskursy historyczne zyskują w tym układzie status oficjalnych – narodowych, podczas gdy inne spadają do roli prywatnych, nieoficjalnych, czy społecznego statusu – mniejszości narodowych. Dochodzi do zjawiska „społecznej stratyfikacji kultur”. Elżbieta Hałas wyróżnia pamięci zbiorowe: inkluzyjne i ekskluzywne koncepcje pamięci zbiorowej. Inkluzywne dopuszczają w społecznej narracji wielość pamięci zbiorowych, podczas gdy ekskluzywne wąsko definiują prawomocną wspólnotę pamięci⁸².

Ciekawą perspektywą rozważań wydają się związki między pamięcią społeczną a świadomością społeczną. Otóż jak przekonują nas rozważania Marka Ziółkowskiego, świadomość społeczna to zbudowane poprzez wiedzę historyczną przekonania jednostek, które poprzez dzielenie ich grupowo mogą być artykułowane publicznie i będą odbierane jako znaczące dla życia społecznego⁸³. Horyzont świadomości jednostek o dziejach grupy, oraz tożsamości kulturowej jednostek, w tym układzie wydaje się być kształtowany przez świadomość społeczną dziejów – zbiorowe pamiętanie – gdzie pierwszoplanową rolę odgrywa układ przekazu. Treść pamięci jednostkowych jest w dużym stopniu uwarunkowana społecznie, treści pochodzą nie tyle z osobistych doznań jednostek, ile z zastanych źródeł społecznych, pamięci jednostkowe pełnią funkcje społeczne, a nośniki pamięci konstruowane są zbiorowo, gromadząc treści pamięci w różnych wytworach kultury. Proces ten ma zasadniczo dwa założenia – buduje poczucie tożsamości zbiorowej, a jednostkom daje poczucie osadzenia w grupie, i co ważniejsze, dostęp do świadomości społeczno-kulturowej; po drugie proces ten konstruuje etos grupowy, a jednostkom daje dostęp do świata wartości, przez co rozumiemy przede wszystkim stan determinacji jednostek do obrony określonych wartości, często opisywany jako godność jednostek⁸⁴, a także ramy dla wartościowania rzeczywistości społecznej.

W efekcie tego procesu wydarzenia należące do historii naszej grupy społecznej traktujemy tak, jak traktowaliśmy swoją historię prywatną. Jak twierdzi Paul Fraisse – francuski psycholog:

⁸² Zob. E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 62.

⁸³ M. Ziółkowski, *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, Warszawa 1989, s. 142 i nast.

⁸⁴ Zob. B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, dz. cyt.

historia naszego dzieciństwa nie jest tylko historią naszych pierwszych wspomnień, lecz także historią wspomnień naszych rodziców. Na podstawie jednych i drugich rozwija się część naszych perspektyw czasowych⁸⁵.

Wreszcie dziecko rozwija się, jednocześnie odnosząc się do przeszłości i przyszłości, a kreacja tożsamości następuje w trzech wymiarach czasowych: przeszłości i przyszłości, które konstruują przestrzeń horyzontalną oraz teraźniejszości, która pozwala jednostce działać⁸⁶. Pamięć osobista nie daje się przenieść automatycznie w dziedzinę pamięci zbiorowej, a tym samym potrzebujemy pamięci historycznej, aby konstruować możliwie szeroki i bezpieczny horyzont przyszłości, odpowiedzialny za opanowanie lęków i wyznaczanie pragnień przez jednostki. Ustawienie tych dwóch horyzontów pozwala jednostkom na efektywne, twórcze i sensowne działanie w sferze społecznej teraźniejszości. Tożsamość kulturowa jednostek to konstrukt opierający się z jednej strony na przeszłości, z drugiej antycypujący przyszłość i jako trzeci element tego konstruktu jawi się nam teraźniejszość, w której jednostka odpowiada na pytanie: kim jestem? Otóż z tej perspektywy odpowiedź na to pytanie, w dużym stopniu zależy od horyzontu świadomości. Nasze poczucie tożsamości zawiera tylko to, co mieści się w naszej świadomej pamięci. Jak zauważa Anthony Giddens „osoba, której tożsamość jest w miarę stała, ma poczucie ciągłości biograficznej”⁸⁷ i jak wyraża się dalej „tożsamość jednostki zależy od jej zdolności podtrzymywania ciągłości określonej narracji”⁸⁸. Ową ciągłość zapewnia tradycja historyczna. Jest ona w tym układzie systemem, do którego jednostki odwołują się nadając sens swojej osobistej historii życia. Tradycja historyczna jest zapisem pamięci określonej grupy (w naszych warunkach kulturowych najczęściej jest to grupa etniczna) i konstruowana jest zawsze w interesie społecznym tej grupy. Tworzy się w oparciu o politykę państwa – schemat ideologiczny narodu⁸⁹, który powstaje w związku z aktualnymi problemami tożsamości grupowej i jest osadzony w realiach ekonomicznych i geopolitycznych. Bazą dla tradycji (grupy) jest dziedzictwo kulturowe rozumiane jako trwanie w czasie artefaktów kultury grupy, zarówno materialnej jak niematerialnej⁹⁰. Tradycja historyczna zwykle bazuje na oby-

⁸⁵ Cyt. za: J. Le Goff, *Historia i pamięć*, dz. cyt., s. 44.

⁸⁶ Zob. studia nad tożsamością Erika Eriksona w: K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji*, Warszawa 2005; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt.

⁸⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 76.

⁸⁸ Tamże, s. 77.

⁸⁹ Zob. Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997.

⁹⁰ Zob. tenże, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.

czajach i wydarzeniach związanych z losami grupy etnicznej. Ponieważ istnieje wiele grup etnicznych, jest wiele tradycji. Tradycja historyczna staje się problemem społecznym w społeczeństwach wielokulturowych czy na terytorium pogranicza kultur etnicznych, kiedy uświadamiamy sobie, że oficjalna tradycja historyczna, przekazywana poprzez kanały socjalizacji wtórnej, jest w sprzeczności z tradycją współlegzystujących w danym społeczeństwie czy na danym obszarze z tradycjami mniejszościowych grup etnicznych.

□

Tożsamość kulturowa prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny w procesie międzypokoleniowego przekazu

Tożsamość kulturowa może być rozumiana jako relacja osób do przestrzeni kultury, ale także jako próba odpowiedzi na pytanie: kim jestem (w wypadku jednostki) lub kim jesteśmy (w wypadku grupy) w stosunku do kultury. Kultura pojmowana jest, jak pisze Elżbieta Hałas w swojej pracy: *SYMBOLE I SPOŁECZEŃSTWO. SZKICE Z SOCJOLOGII INTERPRETACYJNEJ*:

nie tyle w kategoriach porządku aksjonormatywnego, ustalonych systemów wartości i norm, lecz jako symboliczne wyposażenie, pewne instrumentarium, jakie tworzą kategorie znaczeniowe i formy działania – modele „czegoś” i „do czegoś”, za pomocą których możliwe jest konstruowanie i rozumienie instytucji społecznych¹.

Kultura „przemawia” do jednostek poprzez uniwersum symboliczne, które jest społecznym i historycznym wytworem. Ono właśnie porządkuje i nadaje znaczenie rzeczywistości, także historii, czyni społeczeństwo zrozumiałym². Zatem, przestrzeń komunikacyjna, która nie tylko grupuje jednostki we wspólnoty, dzielące takie same wartości, budujące system etyczny i rozumiejące poprawnie swoje zachowanie, ale poprzez artefakty kultury konstruuje rzeczywistość społeczną. Uniwersum symboliczne – społeczny wyraziciel kultury – jest konstruowane w procesie komunikacji spo-

¹ E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 14.

² Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010, s. 159.

łecznej. Jest to swoisty projekt rozpisany na pokolenia. Tożsamość kulturowa jest funkcją świadomości jednostek i ich woli realizowania „projektu tożsamości” zgodnie z tą świadomością. Może być ujmowana zarówno z perspektywy jednostki jak i grupy. Jest to pojęcie, które w zależności od przyjętej metodologii może opisywać kulturową przynależność jednostek jak i grup. Jednostka w życiu społecznym przynależy do wielu grup społeczno-kulturowych i „projekt tożsamości” oznacza proces, w którym bardziej lub mniej świadomie „naznacza” niektóre, bądź tylko jedną z tych istniejących (proponowanych społecznie) tożsamości jako istotne dla wyrażenia siebie w świecie kultury. Tożsamość kulturowa, jak twierdzi Jerzy Nikitorowicz: „to względnie trwała, kształtująca się ustawicznie autokonceptcja, która wyraża się identyfikowaniem z określonymi wartościami kultury”³.

Tożsamość jest też kwestią przekazu międzypokoleniowego, rozumianego tutaj zarówno jako przekaz wewnątrzgrupowy – socjalizacja pierwotna jak i edukację – proces socjalizacji wtórnej. W procesie konstruowania zindywidualizowanego obrazu kultury, jednostka zawsze jakoś odwołuje się do swojej społeczno-kulturowej genealogii i w realizacji „projektu tożsamościowego” uwzględnia informacje o zewnętrznych cechach grupy pochodzenia, jej statusie społecznym. W przypadku członków kultury większościowej w danym społeczeństwie zwykle proces socjalizacji wtórnej „nakłada” się na proces socjalizacji pierwotnej i społeczny przekaz, dotyczący tożsamości grupowej jest względnie spójny. Jednostka otrzymuje w spadku dziedzictwo, które w procesie edukacji jest interpretowane jako tradycja i zyskuje rangę „symbolizmu społecznego”. Proces przekazu kultury i kreowanie (się) jej świadomości w umysłach jednostek pokolenia wstępującego w przypadku grupy mniejszościowej jest trudniejszy i wymaga daleko większej determinacji, odwagi i świadomości, zarówno w pokoleniu wstępującym jak i zstępującym. O ile w procesie przekazu, członkowie kultury większościowej pogranicza nie muszą określać swojego stosunku do tradycji kultury mniejszościowej, o tyle w przypadku grupy mniejszościowej jest to proces oczywisty. Dziadkowie i rodzice grupy mniejszościowej „muszą” jakoś wyjaśnić odmiennność kulturową własnej grupy dzieciom i wnukom, gdyż proces socjalizacji pierwotnej zakłada, oprócz przekazu dziedzictwa, wyjaśnienie odmienności. Od jakości wyjaśnienia bowiem zależy symbiotyczność dziedzictwa kultury mniejszościowej w tradycji większościowej. Proces socjalizacji pierwotnej jest bowiem odmienny od obowiązującego wszystkich członków społeczeństwa procesu

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 374.

socjalizacji wtórnej, bazującego przecież na tradycji kultury większościowej. Dużym problemem i kwestią niezwykle delikatną, w tym układzie, jest problem marginalizacji dziedzictwa mniejszościowej grupy kulturowej na terenie edukacji powszechnej, obowiązującej wszystkich członków społeczeństwa. Nieobecność tradycji mniejszościowych w procesie socjalizacji wtórnej delegitymizuje bowiem społeczne ich istnienie.

7.1. Profile identyfikacyjne prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny w pokoleniu rodziców i dzieci

Opierając się na przytoczonych założeniach o procesie konstruowania tożsamości kulturowej w sytuacji wielokulturowości i trwałego (wielowiekowego) pogranicza, w procesie postępowania badawczego określono profile tożsamościowe badanej grupy – mieszkańców wybranych gmin województwa podlaskiego. Wybrano gminy, które zrzeszone są w Lokalnej Grupie Działania. Poprzez akcje i inicjatywy zarówno ekonomiczne, kulturalne jak i edukacyjne zagadnienie świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego znalazło się w dyskursie publicznym, a tym samym weszło w obszar międzypokoleniowego przekazu. Idea profilu identyfikacyjnego polega na ukazaniu tradycyjnych sfer identyfikacyjnych⁴ we wzajemnym powiązaniu. Profil identyfikacyjny informuje nas o tym, w jakich wzajemnych powiązaniach pozostają względem siebie różne sfery identyfikacji, do których jednostka może się odwołać konstruując swoją tożsamość kulturową. Siła identyfikacji natomiast, ukazuje tożsamość kulturową grupy⁵.

Tabela 3 ukazuje identyfikacje kulturowe młodzieży gimnazjalnej, przedstawione w wyniku postępowania badawczego w postaci profili. Profil identyfikacyjny, informuje nas o typie tożsamości kulturowej, do której odwołują się jednostki w opisie siebie jako członka wspólnoty kulturowej. Konstruowanie profilu identyfikacyjnego polega na zbieraniu deklaracji badanych odnośnie do stopnia identyfikacji z tradycyjnymi obszarami tożsamości. W tym wypadku były to: tożsamość globalna, europejska, wyznaniowa,

⁴ Tradycyjne sfery identyfikacyjne odnoszą się do rozważań na temat teorii kręgów kulturowych, obecnej w rozważaniach na temat tożsamości kulturowej, zob.: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

⁵ Szerzej na temat teorii profilu identyfikacyjnego w pracy M. Sobieckiego, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 238–244.

narodowa i regionalna. Analizując natężenie deklarowanych identyfikacji konstruuje się profile.

TABELA 3. Identyfikacje kulturowe młodzieży gimnazjalnej

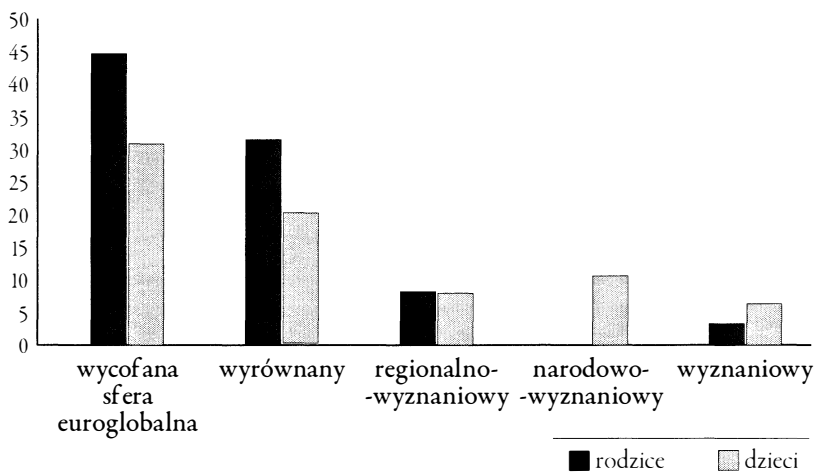
profil identyfikacyjny dzieci	liczebność	%
wycofana sfera euroglobalna	136	30,9%
wyrównany	93	21,1%
narodowo-wyznaniowy	49	11,1%
regionalno-wyznaniowy	36	8,2%
wyznaniowy	34	7,7%
narodowy	19	4,3%
wycofana sfera regionalna	19	4,3%
regionalny	14	3,2%
narodowo-regionalny	14	3,2%
wycofana sfera narodowa	9	2,0%
wycofana sfera wyznaniowa	6	1,4%
inne	11	2,5%

Źródło: badania własne.

Najczęściej reprezentowany typ profilu charakteryzuje się jednym wycofanym czynnikiem identyfikacyjnym, na przykład wycofana sfera euroglobalna, czy wycofana sfera narodowa, regionalna czy wyznaniowa. Oznacza to, że badany swoją tożsamość opisuje poprzez negatywne kategorie. W opisie siebie i swojej tożsamości kulturowej jest raczej skłonny stwierdzić kim nie jest, niż to kim jest. Dla pogranicza wydaje się też charakterystyczne konstruowanie tożsamości kulturowej poprzez zestawianie identyfikacji dwóch wiodących (w interpretacji badanego) przestrzeni kulturowych. Opis własnej tożsamości kulturowej dokonywany tylko poprzez identyfikacje z jedną przestrzenią kulturową, nie wydaje się być wiodący w sytuacji pogranicza kultur. Profil „wyrównany”, oznacza, że badany waży jednakowo każdą przestrzeń kulturową w swojej identyfikacji. Ten typ profilu informuje nas o tym, że albo badany ma wysoką świadomość swojej tożsamości kulturowej, ale może też oznaczać tak zwaną wypowiedź poprawną. Badany wypełniając kwestionariusz raczej myśli o poprawnych odpowiedziach niż o rzeczywistej emocjonalnej identyfikacji z podanymi przestrzeniami kultury. Wówczas możemy mówić o swoistym procesie fasadowości w opisie swojej tożsamości kulturowej.

Zestawienie profili identyfikacyjnych występujących w pokoleniu rodziców i dzieci potwierdza tezę o „dostosowywaniu” indywidualnych tożsamości kulturowych do rzeczywistości społecznej pokolenia. Istotny w tym względzie wydaje się być profil identyfikacyjny – „narodowo-wyznaniowy”. Profil ten w pokoleniu rodziców nie ma istotnego statystycznego znaczenia, kiedy w pokoleniu dzieci jego natężenie wynosi ponad 10 (najwyższa wartość to 50). Procentowo w grupie młodzieży jest to profil adekwatny dla 11,1% dzieci, kiedy w przypadku pokolenia rodziców wynosi on 1,54%. Pokolenie rodziców i dzieci podziela tożsamość regionalno-wyznaniową, a więc niemal zgodnie deklarują znaczenie kultury regionalnej i wyznaniowej dla konstruowania ich indywidualnej tożsamości kulturowej. Natężenie profilu zarówno w pokoleniu rodziców jak i dzieci jest prawie takie same.

WYKRES 1. Profile identyfikacyjne pokolenia dzieci i rodziców



Źródło: badania własne.

Profil identyfikacyjny obrazuje tożsamość kulturową jednostki. Deklaracja jednostki o nasileniu identyfikacji w kategoriach obiektywnych jest wyrazem procesów zakorzenienia poprzez określone dziedzictwo. Wycofanie sfery euroglobalnej kultury w tym układzie byłoby obrazem braku świadomości istnienia tradycji europejskiej i globalnej, a więc z perspektywy Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego wskazywałoby na swego rodzaju niezagospodarowaną przestrzeń w edukacji. W sytuacji istniejących struktur politycznych i organizacji społecznych o zasięgu ponadnaro-

dowym, które poprzez swoją działalność i aktywność mają wpływ na konstruowanie świata społecznego, edukacja wydaje się nie nadążać z informacją o wadze tych procesów dla jednostki. Przy tak przyjętym toku rozumowania konstrukcja profilu: „wycofana sfera euroglobalna” byłaby reprezentatywna dla obrazu zmarginalizowanej tożsamości kulturowej jednostki. Pozostałe profile najczęściej występujące w badaniu: „regionalno-wyznaniowy”, „narodowo-wyznaniowy” i „wyznaniowy” są obrazem tożsamości opartej na dziedziczonej tradycji i mogą być analizowane z perspektywy teorii Jerzego Nikitorowicza, gdzie obraz tożsamości kształtowany jest nadawaniem znaczenia ogólnego dla doświadczeń społecznych jednostki. Wskazywałyby na to przede wszystkim obraz profilu „narodowo-religijny”, nieobecny w pokoleniu rodziców – kiedy nie było publicznego kanału transmisji dziedzictwa religijnego mniejszości, nie obserwujemy identyfikacji kulturowych jednostek związanych z tym obszarem. Wyznaniowe konotacje tym samym pozostając w sferze prywatności nie zyskały znaczenia budulca tożsamości. Niezmienny pokoleniowo w badanym regionie dla obrazu tożsamości kulturowej mniejszości, jest profil „regionalno-wyznaniowy”. Obraz tożsamości kulturowej jednostki w tym wypadku jest wynikiem swego rodzaju przeniesienia symbolicznego znaczenia wyznaniowości ze sfery aktywności religijnej jednostki w sferę życia zbiorowego. Tego typu przeniesienia, obserwowane w grupach mniejszościowych, pokazują w jaki sposób procesy socjalizacji pierwotnej, które nie mają odzwierciedlenia w procesach socjalizacji wtórnej, budują w obrazie tożsamości kulturowej jednostek horyzont: swój/obcy. Badania Carli Peck, prowadzone w Kanadzie w regionie Alberta, pokazują jak niewyjaśnione – z perspektywy potrzeb rozwoju tożsamości kulturowej jednostek – procesy społeczno-kulturowe, nieobecność dyskursu o zróżnicowaniu kulturowo-społecznym danego regionu, wpływa negatywnie na konstruowanie obrazu tożsamości kulturowej jednostek⁶. Podobne tezy i analizy prezentuje Jim Cummins w swojej pracy: *NEGOTIATING IDENTITIES: EDUCATION FOR EMPOWERMENT IN A DIVERSE SOCIETY*⁷.

⁶ Zob. C. L. Peck, *It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between. Ethnicity and Students' Conception of Historical Significance*, „Theory and Research in Social Education” 2010, t. 38(4), s. 574–617.

⁷ J. Cummins, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario 1996.

7.2. Znaczenie wyznania dla identyfikacji kulturowej badanych

Identyfikacje wyznaniowe na pograniczu Polski północno-wschodniej, Białostocczyzny czy Podlasia – mają specyficzny sens. Jak pisze Włodzimierz Pawluczuk w swoim esej: *PRZEMIANY ŚWIADOMOŚCI ETNICZNEJ MIESZKAŃCÓW WSCHODNIEJ BIAŁOSTOCCZYNY*⁸, desygnatem pojęcia „prawosławny” nie jest religijność we właściwym słowa tego znaczeniu, ale typ tradycji i kultury. Konotacja pojęcia prawosławny nie odnosi się więc do indywidualnego wyboru i celebrowania konfesji, ale jest deklaracją przynależności zbiorowej – jest „typem kultury leżącej u podstaw cywilizacji prawosławia”⁹. Elżbieta Czykwin w swojej pracy *BIAŁORUSKA MNIEJSZOŚĆ NARODOWA JAKO GRUPA STYGMATYZOWANA*¹⁰, także zwraca uwagę na prawosławie jako kategorię tożsamości kulturowej i źródło grupowych odniesień. Autorka pisze:

Za znacznie trafniejsze określenie omawianej grupy uznałam termin prawosławno-białoruska mniejszość. Takie określenie sugeruje położenie akcentu, w konceptualizacji obrazu grupy własnej, na czynnik religijny, a nie narodowy. Przemawiają za takim sformułowaniem nie tylko wyniki badań także innych autorów, podkreślając, że identyfikacja własna w ramach kategorii „Polak prawosławny” jest najbardziej rozpowszechniona w regionie¹¹.

Dalej autorka prowadzi myśl i uściśla:

Nie należy sądzić jednak, że osoby, które identyfikują się nade wszystko z prawosławiem, można traktować jako całkowicie spolonizowane w sensie narodowym. Deklaracja czucia się Polakiem i podzielenia „wartości polskich” dokonuje się tu wśród wahań i raczej jako wybór wymuszony sytuacją wykreowaną przez postawione tak pytanie, niż jako spontaniczny czy dobrowolny wybór¹².

O istotności kategorii wyznaniowej – interpretowanej w kategoriach kulturowo-społecznych – w swoich pracach niejednokrotnie pisał też Andrzej Sadowski¹³. Zatem analiza wyznania w deklaracjach badanych dzieci nie jest

⁸ W. Pawluczuk, *Przemiany świadomości etnicznej mieszkańców wschodniej Białostocczyzny*, [w:] *Przyszłość tradycji*, S. Krzemiń-Ojak (red.), dz. cyt.

⁹ Tamże, s. 135.

¹⁰ Zob. E. Czykwin, *Białoruska mniejszość jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000.

¹¹ Tamże, s. 53.

¹² Tamże, s. 54.

¹³ Zob. A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie – tożsamość mieszkańców*, dz. cyt.; tenże, *Narody wielkie i małe: Białorusini w Polsce*, Białystok 1991.

specyfikacją ich wierzenia i wybranej konfesji, ale z perspektywy powyższych argumentów jest czynnikiem kształtującym obraz tożsamości, natomiast deklaracje dotyczące konfesji w świetle wyróżniania terminów: „religia losu” i „religia wyboru”, odnoszą się do tej pierwszej. Przynależność i deklaracja związku z prawosławiem, w przypadku badanej młodzieży regionu, odnosi się więc do procesu identyfikowania się z dziedzictwem wschodniosłowiańskiej przestrzeni kulturowej, potencjalnie narodowej tożsamości białoruskiej czy ukraińskiej, na co wskazywałyby procesy historyczno-kulturowe opisane już we wcześniejszych rozdziałach.

Odnosząc się do uzyskanych w procesie badania empirycznego rozkładu profili identyfikacyjnych młodzieży, kategoria wyznania zaangażowana jest w jeden profil – „wyznaniowy”, co oznacza, że w systemie identyfikacji jednostki wszystkie inne proponowane do identyfikacji przestrzenie kultury zostały przez badanego wazone niżej od wyznania. Dla 34 osób, co stanowi 7,7% badanej grupy ten profil jest reprezentatywny. Wśród tych osób: 25 jest prawosławnych, co stanowi 22,7% badanych uczniów wyznania prawosławnego oraz 7 rzymskich katolików, co stanowi 10,1% badanych uczniów wyznania rzymskokatolickiego, a także 2 protestantów, co stanowi 20%. Wyznanie występuje też w dwóch profilach podwójnych: narodowo-wyznaniowy, reprezentatywny dla 11,1% badanych; regionalno-wyznaniowy reprezentatywny dla 8,2% badanych. Profil narodowo-wyznaniowy jest adekwatny w przypadku 27 uczniów, co stanowi 13,7% badanych prawosławnych uczniów grupy, oraz 20 uczniów wyznania rzymskokatolickiego, co stanowi 29,5% tej grupy. Dla profilu regionalno-wyznaniowego rozkład danych jest znacząco inny. Ten profil jest adekwatny dla 12,4% uczniów prawosławnych i 3,7% uczniów wyznania rzymskokatolickiego. Warto też, analizując zagadnienie przynależności wyznaniowej badanych dla ich identyfikacji kulturowej, w tym kontekście przeanalizować profil „wycofana sfera wyznaniowa”. Profil ten ilustruje sytuację, gdy badany spośród wielu kręgów kulturowych poddanych mu do identyfikacji, najniżej waży sferę wyznania. 10,7% uczniów prawosławnych reprezentuje ten profil, natomiast uczniowie wyznania rzymskokatolickiego stanowią 4,5%.

Na podstawie zaobserwowanych proporcji, można stwierdzić, że zarówno wyznanie prawosławne jak i rzymskokatolickie postrzegane jest przez badanych nie tylko w kategoriach konfesyjnych, ale na pewno także kulturowych. Dwukrotna przewaga procentowa prawosławnych o profilu „wyznaniowy”, ilustruje nam siłę identyfikacji kulturowej wyznania prawosławnego, która oznacza w interpretacjach nie tylko konfesję w jej indywidualnym kształ-

cie „religii wyboru”, ale może być także sygnifikującą odrębność etniczną czy wręcz narodową. Natomiast większa reprezentatywność osób wyznania rzymskokatolickiego w profilu narodowo-wyznaniowym, wydaje się, ilustruje tutaj stereotypową konstrukcję tożsamościową Polak-katolik. W obrazie statystycznym analizowanych profili można także zaobserwować osadzenie regionalne tożsamości kulturowej, co odnosi się do tożsamości osób wyznania prawosławnego.

7.3. Znaczenie przynależności narodowej a identyfikacja kulturowa badanych

Tożsamość narodowa jest najbardziej popularną i oczywistą w dzisiejszym układzie kultury postacią tożsamości kulturowej.

Przyjmując perspektywę historyczną – jak pisze Zbigniew Bokszański – można potraktować tożsamość narodową jako kolejną koncepcję w szeregu pojęć, które pojawiły się w refleksji europejskiej najpierw dla opisu kulturowych odmienności ludów zamieszkujących ten kontynent, później – gdy wyraźniej zarysowały się państwa – narody – dla bardziej systematycznych analiz ich zróżnicowania i wzajemnych relacji¹⁴.

Tożsamość narodowa odnoszona do jednostek, analizowana jest przede wszystkim poprzez kategorię „świadomości narodowej”, oznacza ona budzenie się ich poczucia więzi z narodem i kulturą. Budzenie świadomości narodowej odbywa się przede wszystkim poprzez analizę przeszłości narodu, jego dzieła artystyczne i wybitne historyczne postacie. Świadomość narodowa odwołuje się także do anonimowego poczucia więzi z odległym dziedzictwem przodków. Antonina Kłosowska w swojej pracy *KULTURY NARODOWE U KORZENI*, analizując zagadnienie narodu mówi, że naród jest jednostką kultury, „jest wspólnotą komunikowania opartą na kształtującym się uniwersum kulturowym o znacznym bogactwie i wewnętrznym zespoleniu elementów”¹⁵. Kształtowanie narodowych identyfikacji zakłada wyposażanie jednostki w treści kultury, które wywołają u niej poczucie wspólnoty z innymi i w obecnych warunkach społecznych proces ten odbywa się w ra-

¹⁴ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 101.

¹⁵ Zob. A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 43.

mach socjalizacji wtórnej, a przede wszystkim w takiej placówce edukacyjnej jaką jest szkoła.

W badanych gimnazjach, oprócz realizowanego programu nauczania polskiej szkoły, dzieci mają możliwość uczestniczenia w lekcjach języka białoruskiego oraz w gimnazjum w Czeremśie w lekcjach języka ukraińskiego. Tylko w gimnazjum w Milejczycach nie prowadzi się lekcji jakiegokolwiek języka mniejszości narodowej regionu. Zapytano badanych gimnazjalistów o ich poczucie związku z przestrzenią kultury narodowej. Badani mogli się wypowiedzieć, co do siły związku z każdą z trzech zaproponowanych kultur narodowych.

TABELA 4. Związek z kulturą narodową w opinii badanych gimnazjalistów

		liczebność N	% z N w kolumnie
identyfikowanie się z polskością	zdecydowanie nie czuję się	18	4,1%
	raczej nie czuję się	24	5,5%
	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuje się	27	6,2%
	raczej czuję się	71	16,2%
	zdecydowanie czuję się	298	68,0%
identyfikowanie się z białoruskością	zdecydowanie nie czuję się	299	68,4%
	raczej nie czuję się	52	11,9%
	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuje się	33	7,6%
	raczej czuję się	30	6,9%
	zdecydowanie czuję się	23	5,3%
identyfikowanie się z ukraińskością	zdecydowanie nie czuję się	355	81,2%
	raczej nie czuję się	32	7,3%
	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuje się	16	3,7%
	raczej czuję się	19	4,3%
	zdecydowanie czuję się	15	3,4%

Źródło: badania własne.

Z zebranych danych, widzimy, że badani gimnazjaliści generalnie czują się związani z polskością. Tak zadeklarowało 68% badanych, podobny procent badanych zadeklarowało jednocześnie, że nie czuje związku z białoruskością

– 68,4% i znacząco większy odsetek dzieci zadeklarował brak związku z ukraińskością – 81,2%. Siła identyfikacji z polskością dla badanej grupy wynosi 4,39 w pięciostopniowej skali, podczas gdy siła identyfikacji z białoruskością to 1,69, oraz ukraińskością 1,41. Niemniej, odsetek tych, którzy zadeklarowali związek z narodową kulturą mniejszości – białoruską lub ukraińską jest wyższy niż tych, którzy zadeklarowali brak związku z polską kulturą narodową. Jest to argument świadczący o tym, że na badanym pograniczu występuje podwojona świadomość narodowa. Gimnazjaliści, pewnie w różnym stopniu, niemniej odczuwają związek z kulturą narodową większości, jak też identyfikują się z kulturą narodową mniejszości i ma to znaczenie dla profilu identyfikacyjnego badanych.

7.4. Tożsamość globalna i europejska w deklaracjach badanych

Analizując zagadnienie społecznych aplikacji tożsamości kulturowej, poproszono badanych o ustosunkowanie się do przestrzeni kultury globalnej i europejskiej. Te dwa kręgi kulturowe, potencjalnie najdalsze od doświadczeń kulturowych jednostek w procesie socjalizacji pierwotnej, wydają się także słabo reprezentowane w przestrzeni socjalizacji wtórnej. W związku z tym interesujące wydaje się prześledzenie świadomości przynależności do tych przestrzeni kultury. W profilach identyfikacyjnych badanej grupy, przestrzeń kultury globalnej i europejskiej ukazuje się przede wszystkim poprzez jej wycofanie z profilu. Profil identyfikacyjny „wycofana sfera euroglobalna” jest najpopularniejszym profilem identyfikacyjnym badanej młodzieży. Dotyczy 30,9% badanych gimnazjalistów, co oznacza, że opisuje świadomość kulturową co trzeciego z nich. Waga średniej deklaracji identyfikacji z przestrzenią kultury globalnej jest niższa niż deklaracja identyfikacji europejskiej. Taki związek średnich jest zachowany niezależnie od zmiennej niezależnej – płci badanych, zasiedlenia czy regionu, z którego pochodzi badany. Wagi średnich wahają się w granicach 3 punktów w pięciostopniowej skali, co zasadniczo oznacza odpowiedź „trudno powiedzieć”. Dziewczęta ważą swoją identyfikację z przestrzenią europejską na 3,32; chłopcy na 3,34, podczas gdy dziewczęta swoją identyfikację z przestrzenią globalną średnio ważą na 2,95, chłopcy zaś na 3,01.

TABELA 5. Pokoleniowe zasiedzenie badanych a waga identyfikacji z przestrzenią kultury europejskiej i globalnej (średnie ważone)

	zasiedzenie od pokole- nia rodzi- ców	zasiedzenie od pokole- nia dziad- ków	zasiedzenie od poko- lenia pra- dziadków	zasiedzenie „od zawsze”
identyfikowanie się w wymiarze globalnym	3,20	2,98	2,87	3,10
identyfikowanie się z europejskością	3,48	3,30	3,33	3,36

Źródło: badania własne.

Z analizy średniej wag identyfikacji z przestrzenią globalną i europejską w zależności od zasiedzenia pokoleniowego badanych wynika, że w wymiarze globalnym najmniejszą świadomość interakcji z tym obszarem przewidyje młodzież, która zadeklarowała, że ich rodzina mieszka w danej miejscowości od pokolenia pradziadków i dziadków, największą, choć różnice są niewielkie, młodzież, która osiedliła się w danej miejscowości dopiero w pokoleniu rodziców. Jeśli idzie natomiast o identyfikację z przestrzenią kultury europejskiej, tutaj generalnie świadomość interakcji z tą przestrzenią jest większa i o ile w przypadku identyfikacji z kulturą globalną, oscylowała wokół deklaracji od braku poczucia do niemożności podjęcia decyzji, co do związku jednostki z tą przestrzenią, to w przypadku przestrzeni kultury europejskiej, deklaracje badanych oscylują od kategorii „nie mam zdania” do „raczej odczuwam związek”.

W rozkładzie zależności związku z przestrzenią kultury globalnej i europejskiej oraz rejonu zamieszkiwania badanej młodzieży, widzimy, że w identyfikacji z kulturą globalną, tylko młodzież mieszkająca w rejonie gmin południowych interpretuje swój związek przez kategorię „raczej odczuwam związek”, dzieci z innych rejonów bądź to deklarują brak identyfikacji z tą przestrzenią kultury (przede wszystkim uczniowie gimnazjum w Augustowie), lub też nie potrafią tego związku określić. W przypadku afiliacji do przestrzeni europejskości, także mieszkańcy gmin południowych najwyżej spośród innych rejonów, ważą swoją relację z przestrzenią kultury europejskiej. Jest to wynik zaskakujący z perspektywy procesów ekonomiczno-demograficznych regionu. Rejony południowe regionu są najbardziej wyludnione i mają najmniejszy potencjał ekonomiczny, a więc potencjalnie najmniejsze

szanse zaistnienia na rynku globalnym czy europejskim. Tymczasem przekonanie dzieci o identyfikacji z tą sferą jest najwyższe spośród wszystkich rejonów badanego obszaru. Mamy więc tutaj do czynienia bądź to z ukrytym potencjałem społecznym, lub też – co jest stanowiskiem autorki – naiwnością młodych ludzi, którzy bez doświadczeń społecznych wyrażają raczej swoje życzenie o przynależności do wspólnoty globalnej i europejskiej.

TABELA 6. Rejon zamieszkiwania badanych a poczucie związku z kulturą globalną (średnia ważona)

		identyfikowanie się z europejskością	identyfikowanie się w wymiarze globalnym
rejon Bielszczyzna	Augustowo	2,78	2,42
	Orla	3,29	2,91
rejon Hajnowszczyzna	Czyże	2,88	2,58
	Dubicze Cerkiewne	3,15	3,00
	Dubiny	3,29	2,75
gminy południowe województwa podlaskiego	Czeremcha	3,63	3,20
	Kleszczele	3,93	3,58
	Milejczyce	3,74	3,24
rejon puszczański	Narew	3,31	2,92
rejon narwiański	Narewka	3,27	3,16

Źródło: badania własne.

Zestawienie procentowe deklaracji o związku z przestrzenią kultury globalnej i europejskiej pokazuje, że dzieci odczuwają interakcje z przestrzenią globalną w 32,9%, a z przestrzenią europejską w 46,8%. Natomiast 36,2% nie odczuwa żadnego związku w przypadku kultury globalnej i 27,3% w przypadku kultury europejskiej.

TABELA 7. Identyfikacje badanych z przestrzenią kultury globalnej i europejskiej

identyfikowanie się w wymiarze globalnym	zdecydowanie nie czuję się	Liczebność N	80
		% z N w kolumnie	18,2%
	raczej nie czuję się	Liczebność N	79
		% z N w kolumnie	18,0%
	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuje się	Liczebność N	136
		% z N w kolumnie	30,9%
identyfikowanie się z europejskością	zdecydowanie czuję się	Liczebność N	59
		% z N w kolumnie	13,4%
	zdecydowanie nie czuję się	Liczebność N	86
		% z N w kolumnie	19,5%
	raczej czuję się	Liczebność N	47
		% z N w kolumnie	10,7%
	raczej nie czuję się	Liczebność N	73
		% z N w kolumnie	16,6%
	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuje się	Liczebność N	114
		% z N w kolumnie	25,9%
	raczej czuję się	Liczebność N	100
		% z N w kolumnie	22,7%
	zdecydowanie czuję się	Liczebność N	106
		% z N w kolumnie	24,1%

Źródło: badania własne.

7.5. Tożsamość regionalna i lokalna a identyfikacje kulturowe badanych

Zagadnienie tożsamości regionalnej, we współczesnej literaturze pedagogicznej zdobywa coraz szersze zainteresowanie badaczy. Zaczyna się dostrzegać wagę znaczenia tego terminu dla rozwijania teorii edukacji regionalnej. Badacze traktują ją przez pryzmat socjologiczno-geograficzno-historycznej kategorii, określając tożsamość regionalną jako pochodną cech kulturowych grupy, ograniczoną do określonej geograficznej przestrzeni i odczytanej w kategoriach dziejów. Takie stanowisko wyraża J. Nikitorowicz, charakteryzując tożsamość regionalną jak: tożsamość lokalno-parafialną i regionalno-

-etniczną¹⁶. Istnieje też odmienne stanowisko, w którym tożsamość regionalna jest projektem konstruowania wspólnoty o czym pisze P. Petrykowski:

możemy mówić o tożsamości regionalnej o tyle, o ile członkowie zbiorowości regionalnej są zdolni do wykreowania pewnych symboli i posługiwania się nimi jako specyficznymi atrybutami jednostek. We współczesnej socjologii region i tożsamości regionalne to, jak twierdzi Paweł Starosta, zjawiska będące korelatem społecznej świadomości czy przedmiotem autorefleksji zbiorowej¹⁷.

Ciekawym studium o percepcji regionu, pomimo nieścisłości odnośnie do faktów kulturowo-społecznych badanego regionu, jest też praca Aliny Awramiuk *POGRANICZE KULTUR. PERCEPCJA „WŁASNEGO REGIONU” PRZEZ UCZNIÓW A EDUKACJA REGIONALNA*, w której autorka analizując mapy wyobrażeniowe badanych – uczniów podlaskich szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich – ukazuje, w jaki sposób uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących konstruują pojęcie regionu. Na bazie powyższych rozważań, w analizowanym studium zbadano identyfikacje badanych zarówno z perspektywy identyfikacji lokalnej, obyczajowo funkcjonujących nazw rejonów administracyjnych: Bielszczyzna i Hajnowszczyzna, oraz konstruowanej nazwy regionu – Podlasie.

W przypadku opisanych badań kategoria „czuję się Podlasianinem”, czyli konstruowana perspektywa tożsamościowa ma znaczenie dla 359 badanych, co stanowi 82,2% całej grupy. Nie odczuwa łączności z tą propozycją tożsamościową 10,1% badanych. Niezdecydowanych co do jej znaczenia jest 7,8%. Podlasianin/Podlasianka, jako propozycja identyfikacyjna bardziej odpowiada badanym wyznania prawosławnego niż rzymskokatolickiego.

Wyznanie różnicuje tych, którzy czują się członkami wspólnoty regionalnej – Podlasia, jak również, wydaje się, że ma swoją wagę dla tych, którzy nie czują się związani z tożsamością regionalną. Innymi słowy, badani wyznania prawosławnego w 91,5% identyfikują się z tożsamością regionalną, podczas gdy dla badanych wyznania rzymskokatolickiego inne niż regionalna propozycje tożsamościowe są bardziej atrakcyjne w procesie identyfikacji kulturowej. Zważywszy na zwyczajowe obszary regionu – silne tożsamościowo, rozumiane jako istniejące w świadomości mieszkańców regionu przekonanie o specyfice tradycji w rejonie, to w badanym przypadku istnieją dwa takie

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 382–383; tenże, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 29.

¹⁷ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 189.

TABELA 8. Wyznanie badanych a identyfikacje z kategorią „Podlasianin/Podlasianka” (N: prawosławni – 261; N: katolicy – 137)

	czuję się prawosławnym	czuję się katolikiem	nie wiem, jakie znaczenie dla mnie ma poczucie bycia prawosławnym	nie wiem, jakie znaczenie dla mnie ma poczucie bycia katolikiem	nie czuję się prawosławnym	nie czuję się katolikiem
czuję się Podlasianinem	239 91,5%	105 76,6%				
nie wiem czy poczucie bycia Podlasianinem/ Podlasianką ma dla mnie znaczenie			3 1,1%	3 2,1%		
nie czuję się Podlasianinem/ Podlasianką					19 7,2%	29 21,1%

Źródło: badania własne.

rejony: Bielszczyzna i Hajnowszczyzna, trzy pozostałe wymieniane w niniejszej pracy rejony: gmin południowych województwa podlaskiego, narwiańskie i puszczańskie zostały wyodrębnione przez autorkę poprzez kategorie fizjograficzno-krajobrazowe, które wpływają na typ architektury drewnianej, oraz stanowią o odmiennościach w tradycyjnym sposobie gospodarowania i zależnościach ekonomicznych. Ślady tego zróżnicowania pozostały w artefaktach kultury materialnej, niemniej rozróżnienia te są czynione przez specjalistów w dziedzinie architektury drewnianej i etnografów, nie są natomiast rozpoznawane zwyczajowo. Zwyczajowo i administracyjnie rejony te zorientowane są na rejon Hajnowszczyzny (z wyjątkiem Milejczyc, które administracyjnie należą do powiatu siemiatyckiego).

Tabela 9 ilustruje siłę identyfikacyjną kategorii regionalnej. Identyfikacja badanych ze zwyczajowo określanym rejonem jest najwyższa u uczniów gimnazjum w Dubinach, gdzie siła identyfikacji wynosi 4,10, co w pięciostopniowej skali oznacza, że badani czują się silnie związani z tą kategorią tożsamościową. Najniższa identyfikacja z rejonem została zanotowana w Narwi (wyłączając oczywiście Milejczyce, które administracyjnie należą do

TABELA 9. Typy rejonów w regionie a siła identyfikacji badanych (średnia ważona)

lokalizacja gimnazjum		identyfikowanie się z miejscowością zamieszkania	identyfikowanie się z rejonem Hajnowszczyzny	identyfikowanie się z rejonem Biełszczyzny	identyfikowanie się z rejonem Podlasia
Bielszczyzna	Augustowo	4,41	1,46	3,09	4,48
	Orla	4,16	1,67	2,60	4,33
Hajnowszczyzna	Czeremcha	4,25	3,02	2,76	4,43
	Kleszczele	4,38	3,09	2,82	4,44
	Milejczyce	4,85	1,53	1,79	4,62
	Czyże	4,75	3,00	3,13	4,04
	Dubicze Cerkiewne	4,76	3,53	1,81	4,33
	Dubiny	4,19	4,10	1,96	3,83
	Narew	4,57	2,89	2,17	4,39
	Narewka	4,42	3,06	1,84	3,98

Źródło: badania własne.

powiatu siemiatyckiego). Tam siła związku identyfikacji badanych gimnazjalistów z rejonem wynosi 2,89, co oznacza kategorię identyfikacyjną: „nie wiem czy czuję się związany”. Uczniowie pozostałych gimnazjów ważą swoją identyfikację z rejonem od kategorii „raczej czuję się związany” i „czuję się związany”. W rejonie Bielszczyzny badani gimnazjaliści wyżej cenią swoją identyfikację z regionem niż identyfikację lokalną – ze swoją miejscowością. W rejonie Hajnowszczyzny obraz jest bardziej zróżnicowany. Generalnie jednak widzimy tendencję odwrotną, badani wyżej ważą identyfikacje lokalne w stosunku do identyfikacji regionalnej. Wyjątkiem są dwa gimnazja rejonu południowych gmin województwa podlaskiego w Czeremsze i Kleszczelach.

Zróżnicowanie zasiedzenia pokoleniowego daje nam obraz wagi identyfikacji regionalnych badanych w zależności od tego jak długo wraz z rodziną zamieszkują daną miejscowość. Diagnozujemy w tym przypadku więc tożsamościowe osadzenie badanych w kategoriach lokalny/interpersonalny czy regionalny/społeczny. Silna identyfikacja z miejscowością zamieszkania będzie argumentem za tym, że badani preferują interpersonalny styl komunikacji i konkretne odniesienia do rzeczywistości kulturowej, a silna iden-

TABELA 10. Zasiedzenie pokoleniowe badanych a waga identyfikacji z poszczególnymi typami rejonów w regionie (średnia ważona)

	zasiedzenie od pokole- nia rodzi- ców	zasiedzenie od pokole- nia dziad- ków	zasiedzenie od poko- lenia pra- dziadków	zasiedzenie „od zawsze”
identyfikowanie się z miejscowością zamieszkania	4,15	4,55	4,56	4,50
identyfikowanie się z regionem Podlasia	4,09	4,22	4,32	4,66
różnica wagi identyfi- kacji	0,06	0,33	0,24	0,16

Źródło: badania własne.

tyfikacja z regionem będzie wskazywać na preferencje komunikacji społecznej badanych oraz symboliczne odniesienia do rzeczywistości kulturowej. W efekcie wskaźnik ten rysuje nam kompetencje badanych do analizy kultury regionalnej. Rozkład empiryczny wag średnich identyfikacji z regionem i miejscowością zamieszkania, uświadamia, że zasiedzenie od pokolenia dziadków najsilniej wpływa na preferowanie identyfikacji lokalnej raczej niż regionalnej.

□

8.

Kompetencje kulturowe w zakresie przekazu i odbioru materialnej kultury regionu

Dziedzictwo kulturowe przekazane kolejnym pokoleniom może funkcjonować w doświadczeniach członków zbiorowości jako żywa i tożsamościowo aktywna przestrzeń kultury, odbierana za pośrednictwem jej materialnych i niematerialnych artefaktów w aktach komunikacyjnych. Może być ono poddane klasyfikacji, segregacji i zamknięte w kolekcjach muzealnych, zbiorach bibliotecznych czy zanotowane w dziełach artystycznych. Wówczas do pokolenia wstępującego dociera jako zmasowany przekaz faktów, opis zjawisk, a także interpretacji, tych, którzy kolekcjonowali zbiory, gromadzili publikacje i druki czy tworzyli dzieła inspirowane dziedzictwem. Przekaz w takim wypadku ma cechy przekazu zapożyczonego, a procesowi odbioru towarzyszy zagrożenie w postaci oddalenia odbiorcy od kontekstu, w jakim artefakt kulturowy funkcjonował. Tracimy jego wartość funkcjonalną. W sytuacji, gdy dziedzictwo kulturowe regionu jest spadkiem wielu tradycji grup kulturowych, a spadkobiercy deklarują różnorodne tożsamości kulturowe, problemem edukacji w regionie staje się sposób, w jaki ta wielość tradycji winna być prezentowana w przestrzeni publicznej, aplikowana społecznie, w aktach uczenia się w szkole. Wyzwaniem dla edukacji staje się proces kształtowania kompetencji kulturowych w warunkach transkulturowości regionu. Kompetencja kulturowa zdefiniowana przez A. Matuchniak-Krasuską to: „koncepcja teoretyczna ujmująca sprawności człowieka i jego zachowania w dziedzinie kultury symbolicznej, a także kultury szeroko rozumianej w antropo-

logicznym sensie”¹. Taka definicja rysuje szerokie pole do badań interdyscyplinarnych nad zagadnieniem, a dla tego studium najbardziej interesująca jest perspektywa społecznych odsłon kompetencji kulturowej, w sytuacji społecznych stratyfikacji tradycji regionu pogranicza. Jerzy Kmita określa kompetencje kulturowe jako „wszystkie reguły interpretacji kulturowej stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub ich interpretacji”², przy czym za czynność kulturową uznaje: „działanie racjonalne, nastawione na interpretację, dla którego istnieje system reguł interpretacji kulturowej” jak interpretuje to Matuchniak-Krasuska³. Poddając analizie zagadnienie kompetencji kulturowych należy zauważyć, że jest to z jednej strony własność psychologiczna jednostki – ćwiczona na treningach psychologicznych⁴, natomiast z drugiej, materiał do tego treningu nie jest zindywidualizowany. Zarówno treści kultury jak i interpretacje jej artefaktów, oraz społeczne aplikacje są efektem procesu zbiorowego. Budując swoje kompetencje kulturowe jednostka, powtarzając za Kmitą, uczy się jak efektywnie działać w obrębie ustalonych już reguł i interpretacji artefaktów kultury. W takim rozumieniu kompetencji kulturowych, sytuacja, gdy spuścizna kulturowa ma więcej niż jedną grupę społeczno-kulturową, dziedziców, w obręb kompetencji kulturowej mogą wejść także niepożądane wychowawczo sprawności człowieka jak: marginalizacja innych niż większościowa interpretacji artefaktów materialnej kultury regionu. W ramach kompetencji kulturowej może mieścić się system zachowań niepożądanych wychowawczo, jak gettoizacja grup o odmiennej tradycji, czy egzotycyzacja odmienności wyznaniowej sąsiadów i odwiecznych współmieszkańców regionu⁵. Opiera-

¹ A. Matuchniak-Krasuska, *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, R. XXX, nr 1, s. 191.

² Tamże, s. 37–39.

³ Tamże, s. 193.

⁴ Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009, s. 581–596.

⁵ Poprzez gettoizację jako kompetencję kulturową autorka traktuje standard edukacyjny, według którego na lekcjach kultury literackiej, nazywanych lekcjami języka polskiego, uczniowie zapoznają się, oprócz kanonu polskich lektur, także z kanonami lektur innych obszarów kulturowych. Niestety próżno szukać w programach szkolnych i spisie lektur pozycji z kanonu lektur kultur najbliższych, ościennych dla regionu pogranicza, zważywszy, że mogą one pozo-
stawać w związku tożsamościowym dla niektórych uczniów. Argumentem jest zwykle sugestia uczestniczenia w lekcjach języka białoruskiego lub ukraińskiego. Standardem jest, że święta odmiennych tradycji nie są odznaczane w szkolnym kalendarzu, choć w danej szkole są uczniowie tej tradycji. Natomiast egzotycyzacja rozumiana jest jako aprobowana społecznie interpretacja o egzotyce pewnych zjawisk kulturowych w regionie, gdy tymczasem zjawiska te obecne są od kilkuset lat. Zob. np. E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2007; *Dylematy wielokulturowości*, W. Kalaga (red.), Kraków 2004; *Warto zapytać o kulturę. Obcy – Inny – Swoj*, K. Czy-

jąc się na założeniach rozważań o kompetencjach kulturowych, tradycyjnie rozumianych tak, jak je traktują Chomsky, Decamp, Hymes. Leszek Korporowicz w definicję kompetencji kulturowych proponuje wpisać

koncepcję zdolności generatywnych. Zgodnie z nią, istniejące w społeczeństwie reguły i konwencje kulturowe stanowią rodzaj „materiału”, „surowca”, w którym realizuje się dopiero, dzięki zdolnościom specyficznego typu, generująca działalność umysłu ludzkiego postrzegającego i wytwarzającego zarówno według istniejących już reguł, jak i na podstawie różnorodnych ich kombinacji. [...] Istotą zdolności generatywnych – pisze dalej autor – jest nie tyle możliwość postrzegania i wyuczenia się ujawnionej już struktury, co możliwość ustawicznego odkrywania nowych struktur w ciągle zmieniającej się nowej rzeczywistości⁶.

Koncepcja zdolności generatywnych, pozwala mieć nadzieję, że ich mocą jednostki będą w stanie świadomie odkrywać i aprobować społecznie nowe standardy w kulturowej wymianie i przeniosą to rozumienie kompetencji kulturowych, z umiejętności dostosowania się do reguł, na kreatywne rozumienie reguł kulturowych różnych grup. Jak pisze Korporowicz:

Istotną cechą kompetencji jest nie tylko znajomość poszczególnych, odrębnie ujętych wzorów, zarówno o ogólnym jak i szczegółowym charakterze, jak również znajomość relacji istniejących między wzorami⁷.

8.1. Odbiór dziedzictwa kultury materialnej regionu w opinii pokolenia rodziców i dzieci

Dziedzictwo kultury materialnej regionu może być rozpoznawane w rzeczywistości społecznej pokolenia uczniów różnorako. Można przewidzieć, że będzie traktowane zarówno jako balast blokujący postęp i nowoczesność jak również uprawniona jest hipoteza przeciwna, w której dziedzictwo materialnej kultury może być interpretowane jako trampolina do nowoczesności. Zapytano dzieci o warunki, które powinny być spełnione, aby mate-

żewski (red.), Białystok – Sejny 2008; *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Warszawa 1999; *Kultura narodowa i polityka*, J. Kurczewska (red.), Warszawa 2000.

⁶ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 37.

⁷ Tamże, s. 43.

rialne dziedzictwo regionu stanowiło dla nich wartość, a tym samym materialne artefakty kultury miały znaczenie i były nośnikiem wartości. W tym celu, zaproponowano uczniom gimnazjów osiem stwierdzeń i poproszono ich, aby każdemu stwierdzeniu przyporządkowali znaczenie (wagę) od „zupełnie nieważne” aż po „najważniejszy powód”. Propozycje stwierdzeń to powody wspierania procesu zachowania materialnego dziedzictwa regionu, zebrane podczas badań nad drugim pokoleniem mieszkańców tego regionu.

W procesie gromadzenia danych – podczas wywiadów z dorosłymi mieszkańcami wsi regionu, poproszono ich o ustosunkowanie się do restaurowania domów we wsi z zachowaniem starych technologii jak i tradycyjnej estetyki. Odpowiedzi były różnorodne, zarówno wspierające tezę o wartości zachowania dziedzictwa jak i warunkujące ją oraz przeciwstawiające się jej. Największy procent badanych opowiedział się za restauracją tradycyjnych domów z powodu osobistej, tradycyjnej postawy do przeszłości. Kategoria ta generowała wypowiedzi badanych wskazujące na dumę z posiadania tak starego domu, trwania przez wieki i przekazania dziedzictwa następnemu pokoleniu. Wypowiedzi w tej kategorii było 52,6%. Inne wyróżnione kategorie nie były tak powszechne i zasadniczo w badanej grupie nie były reprezentowane przez więcej niż ok. 5% badanych. Argumenty za restaurowaniem tradycyjnych dla regionu budynków mieszkalnych badani widzieli w kategorii estetycznej – 4,4% wskazań; tożsamości lokalnej wsi – dla badanych istotne było zachowanie różnicy między miastem i wsią poprzez zachowanie zarówno tradycyjnego układu wsi jak i tradycyjnej zabudowy – 3,9% wskazań. Niektórzy badani wskazywali na walory zdrowotne i wartość ekologiczną wiejskich domów, odnosząc się przede wszystkim do materiału, jakiego używa się na tradycyjnej podlaskiej wsi – drewna – 3,5% wskazań. 2,2% wskazań zwracało uwagę, że tradycyjna zabudowa, a tym samym restaurowanie domów ma znaczenie w turystyce, a także jest wyrazem mody. Część badanych godziła się z tezą, że ważna jest restauracja wiejskich domów zgodnie z tradycyjnymi technologiami i tradycyjną estetyką, pod pewnymi warunkami. Przede wszystkim restauracja domów w tradycyjnym stylu powinna odbywać się przy wsparciu finansowym. Tak zdecydowało 61% badanych. Wskazywano także na wagę pomocy prawnej i organizacyjnej urzędów – 3,4%. Warunkiem, który powinien być spełniony w opinii 0,8% badanych jest zgoda następnego pokolenia na restaurację domostwa w tradycyjnym stylu, a w 3,4% opinii takim warunkiem jest pragmatyczny wymiar remontu: „taki remont powinien się opłacić”. Część badanych nie poparła tezy o wadze restauracji domów z zachowaniem tradycyjnych technologii i tradycyjnej estetyki. W tej grupie badanych, argumenty potwier-

dzające stanowisko to przede wszystkim uwagi o tym, że decyzja zależy bądź to do właścicieli gospodarstw 17,2%, bądź jest to problem urzędów 2,3% i tym samym, w opinii badanych jest bezprzedmiotowe rozważanie takiego tematu. Nie należy zachowywać tradycyjnej zabudowy regionu, bowiem takie zabiegi nie niosą ze sobą żadnych korzyści i raczej blokują procesy uwspółcześniania życia wsi oraz postęp w opinii 6,9% badanych. Traktując powyższe informacje jako przekaz pokolenia dorosłych, poproszono dzieci o ustosunkowanie się do stwierdzeń, które w zamierzeniu autorki są diagnostyczne i pozwolą na określenie, jakie znaczenie w świadomości uczniów gimnazjów mają kulturowe artefakty, a tym samym, jakie wartości kulturowe są transferowane za ich pośrednictwem.

TABELA 11. Zasiadłość rodziny badanych gimnazjalistów a znaczenie dziedzictwa kultury materialnej regionu (średnia ważona)

	zasiadłość			
	pokolenie rodziców	pokolenie dziadków	pokolenie pradiadków	rozpiętość średniej
	średnia	średnia	średnia	
zachowanie pamięci o przodkach tych ziem	3,46	3,70	3,95	0,49
kontynuacja tradycji i kultury regionu	3,57	3,66	3,57	0,09
argumenty zdrowotne i ekologiczne	2,86	3,26	3,25	0,40
wartość estetyczna tradycyjnej zabudowy	2,72	3,02	3,08	0,36
zachowanie tożsamości wiejskiej przez układ urbanistyczny i tradycyjną zabudowę	3,82	3,77	3,97	0,20
wartość tradycyjnej zabudowy jako interesująca turystycznie	3,71	3,69	4,09	0,40
wyraz dumy z dziedzictwa i pochwała świadomości kulturowej	3,48	3,92	3,91	0,44
pochwała dokonań poprzednich pokoleń	2,88	3,34	3,08	0,46

Źródło: badania własne.

Z powyższych danych widzimy, że wartości, jakich upatruje młodzież w artefaktach kultury są zróżnicowane w zależności od zasiedziałości badanych rodzin. Odnosząc się do interpretacji artefaktów kultury jako symbolu trwania grupy w regionie, to największe różnice średnich wag obserwuje się między zasiedzeniem od pokolenia rodziców i trwaniem w danej miejscowości od więcej niż trzech pokoleń. Różnica wag wynosi 0,49. Innym argumentem, który różnie jest wartościowany w zależności od zasiedzenia rodu to dostrzeganie znaczenia dokonań poprzednich pokoleń oraz świadomość wartości dziedzictwa materialnej kultury. Dzieci, których rodziny związane są z daną miejscowością od więcej niż trzech pokoleń wartościują artefakty materialnego dziedzictwa kultury regionu przez pryzmat historycznego trwania grupy. Jednocześnie, w tej grupie, postrzega się materialne dziedzictwo kultury jako atrakcję turystyczną. Tak więc, dla grupy dzieci, która od pokoleń zamieszkuje dane miejscowości, artefakty kultury wydają się być nośnikami wartości tożsamościowych, zarówno argumentem o pamiętaniu jak i argumentem o przypominaniu sobie i innym(np. turystom). Niestety niepokojące wydaje się, że ta sama grupa dzieci, która ceni artefakty kultury z powodów tożsamościowych nie widzi ich walorów estetycznych. Różnica wag między argumentami wynosi 1,01 (w pięciostopniowej skali). Podobny rozkład wag argumentów dotyczy grupy dzieci, które zamieszkują w swoich miejscowościach od pokolenia dziadków. Inaczej natomiast wygląda proces nadawania znaczeń materialnemu dziedzictwu regionu w grupie dzieci, których dopiero rodzice osiedlili się w danych miejscowościach. Argumentem o największej wadze w tym przypadku jest atrakcyjność turystyczna materialnych artefaktów kultury regionu, a argumentem o najniższej wadze jest docenianie osiągnięć pokoleń przeszłych. Analiza przytoczonych danych uświadamia nam, że mamy do czynienia z odmiennymi procesami nadawania znaczeń materialnej kulturze regionu w zależności od rodzaju zasiedzenia, a tym samym identyfikacje z symboliką materialnych artefaktów kultury wyglądają odmiennie. Dla gimnazjalistów ze świadomością trwania w regionie od pokoleń, materialne artefakty kultury regionu są egzemplifikacją ich historycznego istnienia i świadectwem trwania grupy, co w kontekście świadomości historycznej gimnazjalistów wydaje się być atrakcyjne turystycznie. Dla gimnazjalistów, którzy do danych miejscowości przenieśli się ze swoimi rodzicami, atrakcyjność turystyczna materialnych artefaktów lokalnej kultury jest traktowana pragmatycznie. Uprawomocnia ona osiedlenie się rodziców. Zatem to, co jest atrakcyjne dla turystów, może też być interesujące dla nas – mieszkańców.

8.2. Wartościowanie materialnego dziedzictwa regionu a identyfikacje narodowe badanych

Ciekawy obraz wartościowania materialnego dziedzictwa regionu rysuje się poprzez zależności między wagą argumentu o zachowaniu tegoż dziedzictwa a identyfikacjami badanych. Spojrzenie na identyfikacje narodowe badanych ukazują różnice w wartościowaniu (nadawaniu znaczeń) dziedzictwa materialnej kultury regionu. Spośród tych, którzy w swoim profilu identyfikacyjnym zadeklarowali silne identyfikacje z systemem kultury narodowej, Polacy poprzez zachowanie dziedzictwa materialnej kultury regionu doceniają dumę, aktywność i dbałość o dziedzictwo tych, którzy to robią. Argumentem o najniższej wadze w tej grupie był ten o estetycznej przewadze tradycyjnej zabudowy regionu. Mamy tutaj do czynienia z przekonaniem, że artefakty kultury materialnej są wartością tożsamościową, ale w opinii tej grupy dzieci, nie jest to ich dziedzictwo kulturowe, dodatkowo o małej wartości estetycznej. Układ argumentów w grupie badanych Polaków wskazywałby na silne procesy asymilacyjne. Z całej grupy badanych gimnazjalistów 440 osób, tylko 4,1% zadeklarowało zdecydowany brak poczucia z polskością. 84,2% „raczej czuje się” lub „zdecydowanie czuje się” Polakiem. Przy czym spojrzenie na tożsamość badanych z perspektywy wyznania, które na badanym terenie jest efektem różnic etnicznych raczej niż indywidualnego wyboru konfesji, proporcje tożsamościowe są odmienne. Zdecydowanie „nie czuje się” katolikiem 64% badanych, a „raczej czuje się” i „zdecydowanie czuje się” 29,5% badanych gimnazjalistów (tabela 12).

Gimnazjaliści o białoruskiej tożsamości narodowej inaczej interpretują wartość materialnej spuścizny kultury regionu. W ich opinii silne wsparcie (4,30 w pięciostopniowej skali) uzyskał argument o atrakcyjności turystycznej zabudowy regionu, przy czym argumentem o najmniejszej wadze jest także argument o wartości estetycznej. Taki rozkład związków między średnimi wag pokazuje, że dzieci o narodowej orientacji białoruskiej nie spostrzegają wartości estetycznych w tradycyjnej architekturze regionu, podobnie jak dzieci o polskiej orientacji narodowej; natomiast, co wydaje się być daleko bardziej niepokojące z punktu widzenia kształtowania tożsamości kulturowej, nie nadają temu dziedzictwu wartości tożsamościowej. Traktują je jako egzotykę wartą zaprezentowania innym, przede wszystkim turystom. Taki układ argumentów świadczyłby o procesach marginalizacji tożsamości kulturowej badanych Białorusinów (tabela 13).

TABELA 12. Identyfikacja z polskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)

	identyfikowanie się z polskością				
	zdecydowanie nie czuję się	raczej nie czuję się	trudno mi powiedzieć w jakim stopniu czuję się	raczej czuję się	zdecydowanie czuję się
zachowanie pamięci o przodkach tych ziem	3,33	3,54	3,85	3,76	3,77
kontynuacja tradycji i kultury regionu	3,50	3,33	3,78	3,31	3,58
argumenty zdrowotne i ekologiczne	2,78	3,00	3,19	3,10	3,13
wartość estetyczna tradycyjnej zabudowy	3,06	2,96	3,00	2,72	2,98
zachowanie tożsamości wiejskiej przez układ urbanistyczny i tradycyjną zabudowę	3,44	3,71	3,93	3,80	3,86
wartość tradycyjnej zabudowy jako interesującej turystycznie	3,50	3,71	4,19	3,83	3,88
wyraz dumy z dziedzictwa i pochwała świadomości kulturowej	3,39	3,38	3,89	3,85	3,86
pochwała dokonań poprzednich pokoleń	3,06	3,21	3,00	2,97	3,10

Źródło: badania własne.

Najmniej jednorodną czy też wyraźną poprzez interpretację relacji do siebie średnich wag argumentów za zachowaniem materialnego dziedzictwa regionu, jest grupa gimnazjalistów o ukraińskiej orientacji narodowej. Jest to przede wszystkim mała liczebnie grupa: deklaracje o ukraińskiej narodowej identyfikacji dotyczą 34 osób, co stanowi 7,7% badanych; poza tym jest to stosunkowo młoda tożsamość narodowa w regionie. Ukraiński ruch narodowy i działania w kierunku zorganizowania społecznych aplikacji tej idei na Podlasiu datują się od lat 90. XX wieku, choć oczywiście idea ta na Podlasiu ma dłuższą historię, jednak tylko w jednym z badanych gimnazjów prowadzona jest nauka języka ukraińskiego jako języka ojczystego. Te argumenty pozwalają na konstatację, że świadomość ukraińska na Podlasiu nie jest procesem skończonym, uzgodnionym społecznie, a tym samym nie jest ustalona relacja tożsamości do dziedzictwa kulturowego. Badanie zależności między wskaźnikiem identyfikacji narodowej z ukraińskością a rodzajem

TABELA 13. Identyfikacja z białoruskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)

	identyfikowanie się z białoruskością				
	zdecydowanie nie czuję się	raczej nie czuję się	trudno mu powiedzieć w jakim stopniu czuję się	raczej czuję się	zdecydowanie czuję się
zachowanie pamięci o przodkach tych ziem	3,66	3,81	3,79	4,13	4,04
kontynuacja tradycji i kultury regionu	3,48	3,58	3,39	3,83	3,91
argumenty zdrowotne i ekologiczne	2,98	3,21	3,33	3,67	3,74
wartość estetyczna tradycyjnej zabudowy	2,77	2,98	3,42	3,57	3,52
zachowanie tożsamości wiejskiej przez układ urbanistyczny i tradycyjną zabudowę	3,74	3,90	4,21	3,93	4,04
wartość tradycyjnej zabudowy jako interesującej turystycznie	3,77	3,98	3,91	4,30	4,13
wyraz dumy z dziedzictwa i pochwała świadomości kulturowej	3,72	3,90	3,70	4,30	4,04
pochwała dokonań poprzednich pokoleń	2,92	3,27	3,12	3,57	3,87

Źródło: badania własne.

argumentów za zachowaniem i restauracją dziedzictwa materialnej kultury regionu, pokazuje, że społeczna argumentacja za zachowaniem dziedzictwa nie jest jeszcze ustalona. Wśród tych, którzy zadeklarowali silne identyfikacje z ukraińskością, dwa argumenty za zachowaniem dziedzictwa uzyskały najwyższą wagę. To argumenty o zachowaniu pamięci o przodkach i historycznym trwaniu grupy na tych ziemiach oraz argument o atrakcyjności turystycznej. Najniższą wagę uzyskały argumenty o wartości estetycznej, ekologicznej i wartości autorytetu pokolenia. Można więc powiedzieć, że badani nie wierzą w autorytet pokolenia przeszłego, zatem ich rozumienie wartości dziedzictwa skierowane jest w przyszłość, niemniej jednak, w odróżnieniu od dwóch poprzednich grup, dziedzictwo materialnej kultury regionu ma dla nich wartość tożsamościową.

TABELA 14. Identyfikacja z ukraińskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)

	identyfikowanie się z ukraińskością				
	zdecydowanie nie czuję się	raczej nie czuję się	trudno mi powiedzieć w jakim stopniu czuję się	raczej czuję się	zdecydowanie czuję się
zachowanie pamięci o przodkach tych ziem	3,74	3,69	3,69	3,63	4,40
kontynuacja tradycji i kultury regionu	3,49	3,63	3,50	3,79	4,27
argumenty zdrowotne i ekologiczne	3,06	3,16	3,31	3,47	3,80
wartość estetyczna tradycyjnej zabudowy	2,84	3,03	3,50	3,84	3,47
zachowanie tożsamości wiejskiej przez układ urbanistyczny i tradycyjną zabudowę	3,82	3,78	3,94	3,84	4,27
wartość tradycyjnej zabudowy jako interesującej turystycznie	3,85	4,03	3,81	3,95	3,87
wyraz dumy z dziedzictwa i pochwała świadomości kulturowej	3,81	3,94	3,50	3,74	4,00
pochwała dokonau poprzednich pokoleu	2,99	3,31	3,31	3,47	3,80

Źródło: badania własne.

Powyższe analizy w zamierzeniu autorki miały na celu przedstawienie sposobu interpretacji materialnych artefaktów kultury regionu, a zestawienie pokoleniowe pokazało, w jaki sposób konstruuje się tradycja regionu w procesach socjalizacji pierwotnej. Można by założyć, że podobnie konstruowana analiza związków między interpretacją materialnych artefaktów kultury regionu a szkołą, do której uczęszcza badany pokaże proces interpretacji i nadawania znaczeń, jaki odbywa się w przestrzeni socjalizacji wtórnej. Zadanie kulturowe socjalizacji wtórnej sprowadza się do uporządkowania zdobytej wiedzy o kulturze przez jednostkę oraz nadania tej wiedzy znaczenia symbolicznego, ułożenia jej w struktury, nadanie klasyfikacji i w końcowym efekcie przetworzenia jej w kompetencje kulturowe. Zestawienie argumentów o najwyższych i najniższych wagach średnich w zależności od gimnazjów ukazuje obraz, który może być ekstrapolacją postawionego powyżej

problemu. Przede wszystkim, najwięcej najniższych wag zebrała kategoria nadawania wartości estetycznej, a tym samym wydaje się to być problemem nurtującym uczniów i nierozwiązanym. Drugim najniżej ważonym argumentem jest autorytet pokoleniowy, który przez uczniów jest relacjonowany jako brak zgody na przekonanie, że stare najlepiej służy człowiekowi. Najwyższe średnie wag argumentów o wartości dziedzictwa materialnej kultury regionu, mogą wskazywać na źródła problemów w zakresie dziedziczenia. I tak, niestety w najpowszechniejszym przekonaniu gimnazjalistów, materialne dziedzictwo kulturowe to przede wszystkim wartość dla innych – turystów, tylko uczniowie gimnazjów w Dubinach, Narewce, Czeremsze i Orli nie interpretują znaczenia dziedzictwa materialnej kultury regionu na bazie medialnie opracowanego przekonania, że Podlasie to przede wszystkim kraina drewnianych chat, kopuł cerkiewnych i regionalnych potraw, które z powodu swojej egzotyki mogą być interesujące dla turystów. W zachowaniu i restaurowaniu materialnej spuścizny regionu widzą wartość historycznego trwania grupy, deklarują szacunek dla tych, którzy świadomi wagi dbają o spuściznę, oraz doceniają tożsamość wsi jako pozytywny sposób organizacji wspólnoty.

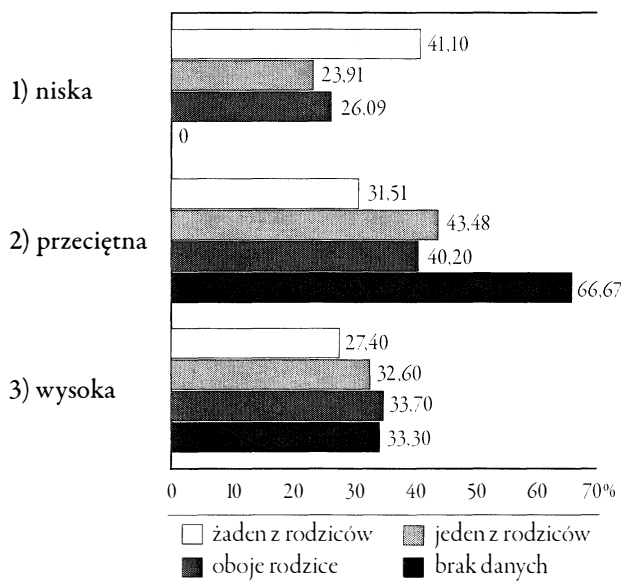
8.3. Odbiór dziedzictwa materialnej kultury regionu pokolenia rodziców a zasiedloność pokoleniowa rodziny

Zagadnienie doceniania i wartościowania materialnych artefaktów kultury jest niewątpliwie funkcją świadomości dziedzictwa kulturowego. Interesującym nas problemem w tym układzie jest pytanie o wskaźniki tejże świadomości. Świadomość w niniejszych rozważaniach jest interpretowana w tradycji interakcjonizmu symbolicznego, a więc jest funkcją procesu komunikowania się jednostek z innymi. Zebrane doświadczenia socjalizacyjne jednostki budują poprzez tak zwane lustrzane jaźnie w skomplikowany, złożony obraz, który można określić jako uogólniony Inny. Termin ten opisuje „lustro, dzięki któremu wiem kim jestem” i dlatego zanim pojawia się u człowieka świadomość własnej jaźni, musi on najpierw być członkiem jakiejś społeczności „osobowość rozwija się w procesie społecznym, który zakłada interakcję jednostek w grupie, zakłada preegzystencję grupy”⁸. To poprzez doświadczenia socjalizacyjne jednostka – wchodzenie w różnorodne inter-

⁸ G. H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975, s. 227.

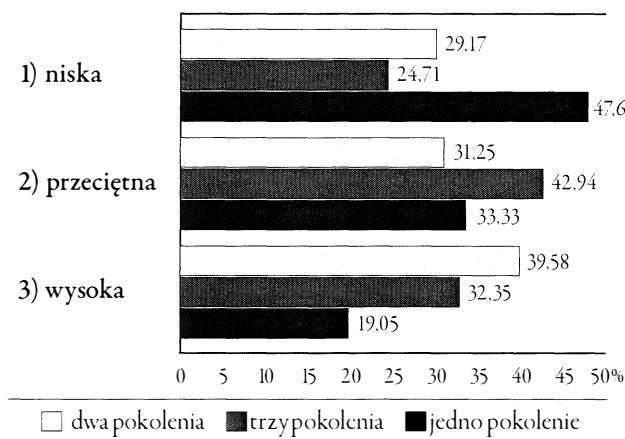
akcje – buduje obraz własnej osoby, który jest sumą reakcji i oczekiwań, jakie zbieramy w kontaktach z otaczającymi nas ludźmi.

WYKRES 2. Pochodzenie rodu z danej wsi a poczucie znaczenia materialnego dziedzictwa badanych pokolenia rodziców



$\chi^2=5,797$; $df=4$; $p=0,23$; $C_{kor}=0,18$. Źródło: badania własne.

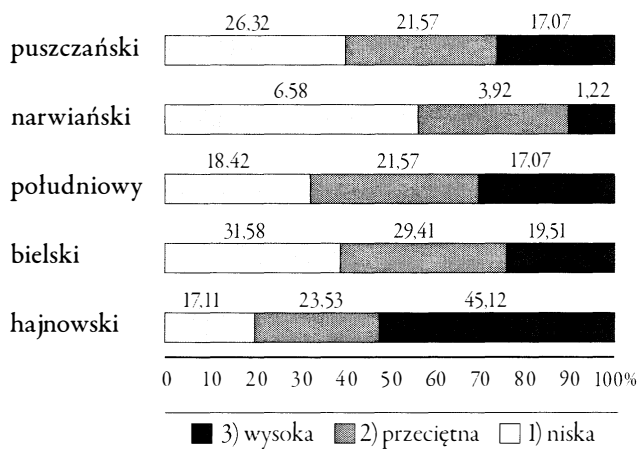
W procesie analizy danych ilościowych na podstawie deklarowanego terytorialnego pochodzenia rodziców, oraz zasiedziałości w danej wsi mierzonej pokoleniem, wyznaczono wskaźniki zasiedziałości. W efekcie analizowano zasiedziałość biorąc pod uwagę dwa konteksty: „gęstość” zasiedziałości, gdzie oboje rodzice badanego pochodzący z danej wsi świadczą o wysokim wskaźniku zasiedziałości; oraz „trwanie”, gdzie analizowano deklaracje trwania rodu w danej wsi, mierzone pokoleniem. Najwyższy wskaźnik zasiedziałości to trwanie rodu w danej wsi ponad trzy pokolenia. Niska świadomość materialnego dziedzictwa kulturowego obserwowana jest najczęściej w przypadku tych badanych, którzy zadeklarowali, że żadne z rodziców nie pochodzi ze wsi, w której on/ona obecnie mieszka. Odsetek ten wynosi 41,1% w stosunku do 27,4% badanych o wysokim stopniu świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego.

WYKRES 3. Pochodzenie rodu z danej wsi a poczucie znaczenia materialnego dziedzictwa badanych pokolenia rodziców

$\chi^2=10,896$; $df=4$; $p=0,03$; $C_{kor}=0,25$. Źródło: badania własne.

Wysoką świadomość materialnego dziedzictwa kulturowego zaobserwowano przede wszystkim w grupie o wysokim wskaźniku „gęstości” zasiedlenia, czyli w sytuacji, gdy oboje rodzice pochodzili z danej wsi. Wynosi on 32,35% w stosunku do 29,17% tych o niskiej świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego. Jeżeli analizujemy świadomość materialnego dziedzictwa kulturowego z perspektywy wskaźnika „trwania” mierzonego deklaracją trwania rodu w danej wsi, to obserwujemy dużą dynamikę w obszarze niskiej świadomości. Procentowe relacje rozkładają się następująco: 47,62% dla tych, którzy jako ród są obecni w danej wsi jako pierwsze pokolenie, 29,17% dla tych, którzy deklarowali trwanie od dwóch, trzech pokoleń i 24,71% to ci, którzy deklarowali obecność rodu dłużej niż trzy pokolenia. Ponieważ podobnej dynamiki świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego nie obserwowano w przypadku świadomości wysokiej, można by przypuszczać, że wyraźna zależność między zasiedziałością i świadomością materialnego dziedzictwa kulturowego jest funkcją procesów socjalizacyjnych rozumianych jako nieprzerwany proces komunikacji międzypokoleniowej, ale odbywający się w dużej mierze poza świadomym przekazem.

WYKRES 4. Rejon zamieszkiwania a poczucie znaczenia dziedzictwa materialnego



$\chi^2=16,954$; $df=8$; $p=0,03$; $C_{kor}=0,29$. Źródło: badania własne.

W procesie postępowania badawczego analizowano także związki świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego z rejonem zamieszkania badanych. Wyróżniono pięć rejonów grupujących gminy, w których zamieszkiwali badani. Są to: rejon wsi puszczańskich, rejon wsi narwiańskich, wsie należące do gmin południowych województwa podlaskiego oraz wsie rejonu Bielska Podlaskiego i Hajnówki. Taki podział jest względnie uzasadniony i oczywiście nie jest rozłączny ze względu na różnorodne wskaźniki. Rejon Bielska Podlaskiego i Hajnówki został wyróżniony przede wszystkim z powodu dużego zaangażowania gospodarczego gmin i aktywności kulturalnej wsi moderowanej głównie przez BTSK. Rejon puszczański i narwiański zostały wyróżnione przede wszystkim z powodu specyfiki przyrodniczej gmin, którą kreują Puszcza Białowieska i rzeka Narew. Natomiast rejon południowy odróżnia się od pozostałych specyfiką gwary, która ma silne cechy literackiego języka ukraińskiego.

Po uwzględnieniu podziału na rejony okazuje się, że wysoką świadomość dziedzictwa materialnego najczęściej prezentują mieszkańcy rejonu hajnowskiego. Odsetek mieszkańców o wysokiej świadomości wynosi tam 45,12% przy 17,57% osób o niskiej świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego. Mieszkańcy pozostałych rejonów mogą być scharakteryzowani, jako posiadający zdecydowanie niższą świadomość materialnego dziedzictwa

kulturowego. Najgorzej w tym zestawieniu wygląda rejon wsi narwiańskich, gdzie odsetek mieszkańców o niskiej świadomości wynosi aż 50% przy odsetku osób o wysokiej świadomości zaledwie 10%. Taki rozkład procentowy danych może być odzwierciedleniem zainteresowania i angażowania się różnego rodzaju organizacji propagujących wiedzę i nadających znaczenie dziedzictwu kulturowemu, może być także funkcją sytuacji ludnościowej i migracyjnej. Wsie narwiańskie w stosunku do wsi Hajnowszczyzny są zdecydowanie mniejsze i bardziej wyludnione. Różnice w świadomości materialnego dziedzictwa kulturowego mogą być też funkcją aktywności społecznej mieszkańców, zaangażowania w procesy gospodarcze, które to procesy są bardziej intensywne w gminach Hajnowszczyzny. Wsie narwiańskie są „cywilizacyjnie zapomniane” i zdecydowanie szybciej wyludniają się.

8.4. Odbiór dziedzictwa materialnej kultury regionu pokolenia dzieci a zasiedloność pokoleniowa rodziny

W pokoleniu dzieci, uczniów II i III klasy gimnazjów badano zarówno świadomość trwania jak i wskaźnik „gęstości” trwania. Na pytanie – „czy wiesz od ilu pokoleń Twoja rodzina zamieszkuje w danej miejscowości” – zebrane dane pokazały, że „pamiętanie” trwania dotyczy przede wszystkim trwania trzech i więcej pokoleń. 60,7 % badanych dzieci zadeklarowało, że mieszkali w tej miejscowości ich dziadek i babcia lub też, że mieszkali tutaj już ich pradziadkowie. 11,4% badanych zadeklarowało, że ich ród nie zmienił miejsca zamieszkania od pokolenia przodków jeszcze przed pradziadkami, natomiast 14,8% powiedziało, że dopiero rodzice zamieszkali w tej miejscowości. Zatem poprzez analizę danych empirycznych, świadomość zakorzenienia rodu w miejscu jest wysoka, a pamiętanie trwania silne. 12% badanych na pytanie o zakorzenienie rodu w miejscowości, w której mieszkają odpowiedziało – nie wiem. Można przypuszczać, że taka odpowiedź jest efektem braku refleksji nad tym zagadnieniem.

Zestawienie ukazujące zakorzenienie rodu w miejscowości, skorelowane ze szkołą, do której uczęszczają uczniowie, ilustruje świadomość badanych z perspektywy informacji płynących z przestrzeni zarówno socjalizacji pierwotnej jak i wtórnej. Ukazanie szkół z perspektywy wyróżnionych w pokoleniu rodziców subregionów, zwłaszcza w regionach, gdzie funkcjonuje kilka gimnazjów ma kapitalne znaczenie dla kształtowania tożsamości regionalnej. Duże znaczenie ma kontynuacja przekazu na poziomie socjalizacji wtórnej.

Świadomość zakorzenienia jest najliczniej reprezentowana w rejonie Hajnowszczyzny. Obserwuje się najmniej wskazań jeśli idzie o niepoddawanie refleksji zagadnienia zakorzenienia. Taki wynik wydaje się być efektem wprowadzanych i realizowanych w tych szkołach programów i projektów dotyczących budowania świadomości dziedzictwa kulturowego regionu. W badanych gimnazjach tego subregionu realizuje się wiele takich projektów. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele biorą w nich aktywny udział. Na terenie Bielszczyzny natomiast obserwuje się duże różnice, jeśli idzie o deklarowanie niewiedzy na temat trwania kulturowego rodu w regionie. O ile w szkole w Augustowie nie są wprowadzane żadne programy czy projekty edukacyjne budujące świadomość dziedzictwa kulturowego regionu, o tyle szkoła w Orli może się poszczycić wieloma takimi projektami. Różnica w deklaracjach dotyczących niepoddawania refleksji zakorzenienia kulturowego 11,9% w gimnazjum w Augustowie w stosunku do 6,7% gimnazjum w Orli może odzwierciedlać efekt edukacyjny w tym zakresie. Subregion „gminy południowe” reprezentowany jest przez gimnazja w Czeremsze, Kleszczelach i Milejczycach. Najwyższy odsetek nieświadomych uczniów zanotowano w gimnazjum w Czeremsze i stanowi on 22,2%, najniższy natomiast w gimnazjum w Milejczycach. Te dwie miejscowości są różne w zakresie dynamiki demograficznej. Milejczyce to osada „stara” w sensie demograficznym, gdzie nie obserwuje się natężonych procesów migracyjnych, co zresztą jest odzwierciedlone odsetkiem 0,0% tych, którzy osiedlili się tutaj w pokoleniu rodziców badanych dzieci. Czeremcha natomiast to miejscowość, która na skutek wybudowania tutaj węzła przeładunkowego kolei stała się miejscowością, gdzie z uwagi na możliwości uzyskania pracy, odsetek osiedlonych w pokoleniu rodziców badanych uczniów jest wysoki i wynosi 24,1%. Ciekawy wynik dotyczący deklaracji uczniów gimnazjum w Kleszczelach, wskazuje, że to dosyć dynamiczna demograficznie miejscowość, gdyż odsetek osiedlonych w tej miejscowości w pokoleniu rodziców badanych uczniów to 13,3% deklaracji; jednocześnie odsetek niepoddających refleksji trwania rodu jest też wysoki i wynosi 15,6% zebranych deklaracji. Analiza realizowanych projektów i programów edukacji regionalnej w tych szkołach wskazywałaby raczej na małą efektywność edukacyjną tych przedsięwzięć niż na brak edukacji. Wszystkie szkoły deklarują realizację projektów edukacji regionalnej. W Milejczycach zrealizowano projekt prowadzony przez Fundację Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego pt. „Wielokulturowość Milejczyc”; w gimnazjum w Czeremsze młodzież miała różnorodną ofertę w zakresie projektów i programów edukacji regionalnej, a gimnazjum w Kleszczelach

TABELA 15. Szkoła, do której uczęszcza badany a poczucie zakorzenienia rodu w miejscowości zamieszkiwania

	rejon pusz- czański	rejon narwiań- ski	gminy południowe			Bielszczyzna		Hajnowszczyzna		
	gimna- zjum w Na- rewce	gimna- zjum w Narwi	gimna- zjum w Cze- remsze	gimna- zjum w Klesz- czelach	gimna- zjum w Milej- czycach	gimna- zjum w Augu- stowie	gimna- zjum w Orli	gimna- zjum w Czy- żach	gimna- zjum w Du- biczach Cerkiew- nych	gimna- zjum w Dubi- nach
pokolenie rodziców	9,4	11,1	24,1	13,3	0,0	10,2	15,6	0,0	27,3	16,7
pokolenie dziadków	27,4	30,6	27,8	15,6	26,5	28,8	26,7	37,5	27,3	33,3
pokolenie pradziadków	32,3	22,2	22,2	40,0	44,1	37,3	33,3	33,3	30,3	35,4
przodkowie	4,8	11,1	3,7	13,3	17,6	11,9	15,6	25,0	12,1	10,4
nie wiem	16,1	22,2	22,2	15,6	8,8	11,9	6,7	4,2	0,0	4,2

$\chi^2=62,903$; $df=45$; $p=0,04$; $C_{kor}=0,35$. Źródło: badania własne.

wyduje się być wręcz wiodące w tym zakresie. Oferta projektów jest imponująca. W tym układzie pod względem świadomości młodzieży subregionu puszczańskiego i narwiańskiego oraz uczniowie gimnazjów w Narewce i Narwi cechuje dosyć wysoki odsetek tych, którzy nie wiedzą od jak dawna ich rodzina zamieszkuje miejscowość. To odpowiednio 16,1% oraz 22,2%. Gimnazjum w Narwi nie podejmowało inicjatyw w zakresie edukacji regionalnej, natomiast szkoła w Narewce deklaruje udział w projekcie „Obrzędy i obyczaje pogranicza polsko-białoruskiego”.

Innym sposobem zanalizowania świadomości dziedzictwa kulturowego młodych mieszkańców regionu było pytanie dotyczące wiedzy na temat, kiedy został zbudowany dom, w którym mieszkają. Należy stwierdzić, że pytanie to sprawiało gimnazjalistom dużą trudność. Ze zdziwieniem uczniowie po przeczytaniu pytania odkryli swój brak świadomości losów własnego domu. 35,5% badanych gimnazjalistów wybrało odpowiedź „nie wiem”. Odsetek ten jest zdecydowanie większy wśród dziewcząt niż wśród chłopców i wynosi odpowiednio: 41,5% i 29,8%.

8.5. Wartościowe artefakty kultury regionu ważne w procesie przekazu kultury w opinii młodzieży

W życiu codziennym obcujemy z przedmiotami, które mają dla nas nie tylko znaczenie funkcjonalne, wiele z nich wyszło już z użytku bądź to z powodu postępu cywilizacyjnego lub zaniku form działalności, do której były używane, ale ciągle jeszcze przedmioty te pozostają w użyciu. Jak pisze Tim Dant w swojej pracy *KULTURA MATERIALNA W RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ*:

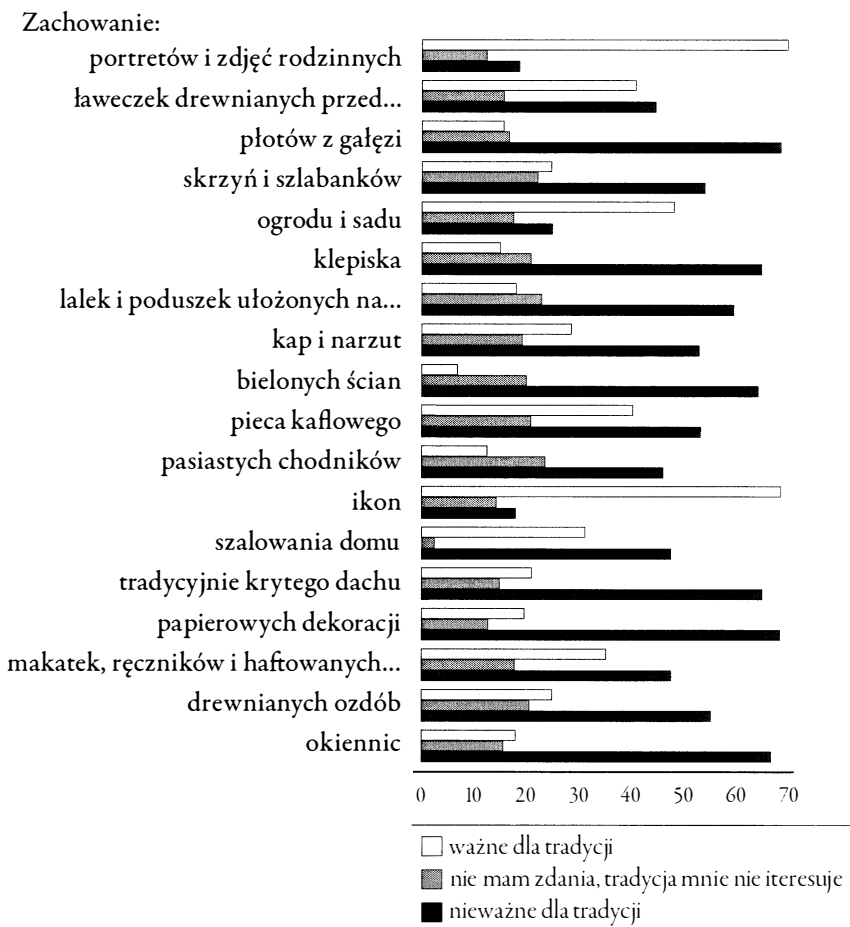
Rzeczy rzeczywiście zachowują inercję, są pozbawione życia, lecz aby zrozumieć sposób, w jaki zyskują i tracą wartość, musimy myśleć o nich tak, jakby posiadały życie. Przedmioty te nie mają same z siebie statusu towaru, lecz mogą stać się towarami, a ów status może się zmieniać w czasie, jak również może być utracony. Typy przedmiotów posiadają historię kulturową, a indywidualne przedmioty mają własne biografie, tak więc ich wartość leży w pochodzeniu (p. relikwii religijnej), historii tych, którzy je posiadali (jak w wypadku krążenia muszli w wymianie kula na Wyspach Triobranda) i rytualnych praktykach wymiany, które Appadurai nazywa „turniejami wartości” [...]. To właśnie historia i polityka związków przedmiotu z ludźmi określa jego wartość towarową w każdym momencie. W tej perspektywie przedmiot jest wehikulem, poprzez

który wyraża się wartością społeczną jako ślad człowieka, wydarzeń i kontekstów kulturowych, które wpisały wartość w przedmiot⁹.

Poddając analizie problem wartościowania przedmiotów – spuścizny materialnej prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny – poproszono młodzież o nadanie wartości przedmiotom z punktu widzenia ich znaczenia dla tożsamości kulturowej badanych, ich wartości dla pielęgnowania tradycji. Zestaw przedmiotów poddany analizie był skompletowany podczas badań nad pokoleniem rodziców, kiedy to dorośli rdzenni mieszkańcy regionu odpowiadali na pytanie zarówno o pamięć przedmiotów z dzieciństwa jak też byli proszeni o opinię, które z tych przedmiotów powinny być zachowane jako wartościowe dla trwania tożsamości kulturowej potomków. W wyniku analizy ilościowej – ilość powtórzeń przedmiotów, oraz jakościowej – treść, którą przenoszą przedmioty jako symbole, określono ich „wartość towarową” w rozumieniu Danta. Obraz znaczenia wybranych przedmiotów dla badanych przedstawia wykres 5.

W opinii gimnazjalistów rzeczy, które mają znaczenie symboliczne dla tożsamości badanych i świadczą o przekazywaniu dziedzictwa to przede wszystkim zdjęcia rodzinne i portrety przodków. Siła wagi tych rzeczy jest wyrażona przez opinię 51,3% badanych gimnazjalistów. Portrety przodków rozumiane są tutaj przede wszystkim jako obrazy powstałe ze zdjęć, zwykle są to przedstawienia pary młodożeńców w ślubnych strojach. Były one bardzo popularne w tym regionie w latach 30. XX wieku. Drugim artefaktem kultury, istotnym dla tożsamości w opinii badanych to ikony. Siła wagi w tym przypadku jest reprezentowana przez 50,2% badanych. Istotny w opinii badanych jest jeszcze ogród i sad, za którym opowiedziało się 33,2% badanych oraz kaflowy piec. Siła wagi tego artefaktu jest niewielka – 0,7% niemniej, w zestawieniu głosów za i przeciw wadze tej rzeczy, otrzymano pozytywny wynik. Pozostałe rzeczy, które w opinii pokolenia rodziców niosły znaczenia tożsamościowe, generowały pozytywne emocje i pamięć o przeszłości, w opinii badanych dzieci są nieważne. Najmniej ważne, bo tylko siłą 3,7% badanych są przydomowe ławeczki, które kiedyś spełniały rolę publicznego miejsca spotkań lokalnej społeczności. Wydaje się, że młodzież nie widząc już ich zastosowania, ma jednak dla nich odrobinę sentymentu. Następną kategorią przedmiotów, które w opinii badanych są nieważne to haftowane obrusy i ręczniki, a także makatki. 12,7% wskazań na nieważność tych artefaktów, pozwala jednak przypuszczać, że mają one

⁹ T. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, Kraków 2007, s. 35.

WYKRES 5. Deklaracje badanej młodzieży gimnazjalnej a znaczenie przedmiotów – artefaktów materialnej kultury regionu (N=440)

Źródło: badania własne.

swoje miejsce w świadomości młodzieży, podobnie można by sądzić o takich przedmiotach jak: pasiaste chodniki, tkane na domowych krosnach (14,4%); czy szalowanie domu (16,9%). Natomiast, wydaje się, że w świadomości badanych nie zakorzeniła się w jakikolwiek sposób symbolika elementów zdobniczych domostw, bowiem wartość okiennic w opinii badanych jest nieważna – 48,9% wyborów; drewniane ozdoby domu – 30,2% wyborów, tradycyjny sposób krycia dachu – 32,8%. Tak więc, co trzeci badany nie widzi znaczenia tożsamościowego w tradycyjnym zdobnictwie domów. Prawie połowa

badanych – 49,8%, uważa, że klepisko nie ma znaczenia jako dziedzictwo kulturowe. Podobnie jest w przypadku bielonych ścian – 47,9%.

Rozkład danych poprzez średnie wag dla każdego argumentu pokazuje, że w pięciostopniowej skali od kategorii: „zupełnie nieważne” poprzez „raczej nieważne” i „nie mam zdania” po „raczej ważne” i „bardzo ważne” obserwujemy nieznaczne różnice w przypadku grup dziewcząt i chłopców.

TABELA 16. Opinia dziewcząt i chłopców a waga artefaktów kultury materialnej regionu dla tożsamości badanych

artefakty kultury materialnej	płeć badanych	
	k	m
	średnia	średnia
okiennice	2,09	2,06
drewniane ozdoby domu	2,55	2,34
makatki, ręczniki, haftowane obrusy	3,03	2,32
papierowe ozdoby	2,29	1,90
tradycyjny dach	2,16	2,08
szalunek domu	2,68	2,68
ikony	4,10	3,68
chodniki tkane na domowych krosnach	2,89	2,47
piec kaflowy	3,08	2,85
bielone ściany	2,21	2,11
kapy, narzuty	2,86	2,24
lalki i poduszki ustawiane na łóżku	2,49	1,98
klepisko	2,11	2,04
skrzynie i szlabanki	2,60	2,29
płot z gałęzi	2,12	1,89
przedomowe ławki	3,06	2,80
portrety i zdjęcia rodzinne	4,22	3,63

Źródło: badania własne.

Dziewczęta nadają większą wagę zgromadzonym argumentom w porównaniu z chłopcami. Najbardziej dzieli ich traktowanie lalek i poduszek ustawianych na łóżku jako artefaktu materialnej kultury, ważnej dla tożsamości badanych i tym samym ustanawiającym tę rzecz jako dziedzictwo materialnej kultury. Różnica wag w tym przypadku wynosi 1,01 punktu. Inne przedmioty, które w opinii badanych dziewcząt i chłopców mają odmienną wagę jako dziedzictwo kulturowe to: kapy i narzuty – różnica wag wynosi 0,62,

makatki, ręczniki i haftowane obrusy – 0,7, oraz portrety rodzinne i zdjęcia z różnicą 0,59. Chłopcy i dziewczęta są zgodni co do wartości takich artefaktów kultury materialnej regionu jak: okiennice, drewniane ozdoby domu, bielone ściany, płot z gałęzi, klepisko czy przydomowe ławki. Różnice w nadawaniu wag tym przedmiotom nie dzielą znacząco dziewcząt i chłopców. Rozkład średnich wag w zależności od zasiedloności rodu w danej miejscowości pokazuje tendencję zawyżania wag argumentów wraz z długością przebywania rodu w danej miejscowości, im dłużej badany jest związany z daną miejscowością, tym waga argumentu jest wyższa w stosunku do mniej zasiedlonych rodów. Nie ma różnic natomiast jeśli idzie o wybór argumentu. Niezależnie od tego jak długo badany jest związany z daną miejscowością dokonuje takiego samego wyboru argumentów, które są ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości regionalnej.

W świetle powyższych analiz można postawić tezę o tym, że dziewczęta są bardziej zainteresowane zagadnieniami tradycji, oraz wydają się być bardziej wrażliwe na przekaz dziedzictwa. Dziewczęta i chłopcy są zgodni w swoich opiniach co do znaczenia tożsamościowego w zakresie przedmiotów, które należą do kategorii przedmiotów z otoczenia składających się na architekturę domu. Większe różnice obserwujemy w przypadku materialnych artefaktów kultury będących na wyposażeniu tradycyjnego gospodarstwa. Znaczące różnice średnich wag nadawane są przedmiotom sygnifikującymi rodzinę jako wspólnotę oraz wytworom tradycyjnie żeńskich prac. Związek średnich wag w zależności od zasiedlenia rodu wskazywałby, że badani z najdłuższą historią zasiedlenia wyżej cenią artefakty tradycyjnej kultury materialnej regionu.

8.6. Odbiór dziedzictwa kultury materialnej regionu poprzez kategorię tradycji

W obecnych czasach, gdy zmiana jest stałym elementem naszego życia społecznego, a dostępność ofert tożsamościowych jest właściwie nieograniczona, tożsamość kulturowa i kulturowe identyfikacje stają się wyzwaniem systemu edukacji. W procesie edukacji rozumienie swojego dziedzictwa kulturowego i umiejętność świadomego czerpania z jego bogactwa staje się jednym z celów wychowania – standardem edukacji. Jak pisze bowiem wybitny znawca problematyki dziedzictwa kulturowego Jacek Purchla

w przedmowie do swojej książki *DZIEDZICTWO A TRANSFORMACJA*¹⁰ – zmiana staje się czynnikiem niezbędnym, jeżeli chce się nadążyć za gwałtownie rozwijającym się światem. Należy jednak mieć też świadomość, że, aby „podążyć za zmianą”, społeczeństwo musi osiągnąć pewien niezbędny poziom wykształcenia. Autor stwierdza, że praca w instytucjach kultury wymaga wyjątkowego rozumienia skomplikowanych relacji różnorodnych zagadnień od ekonomicznych poprzez prawne i społeczne do filozoficznych włącznie, to wydaje się istotne, by problematyka ta stała się ważna już na poziomie kształcenia gimnazjalnego, a nie dopiero wyspecjalizowanego wyższego. W ramach analizy zagadnień dziedzictwa materialnej kultury regionu z perspektywy jej przekazu i oczywiście zmiany, zapytano gimnazjalistów o ich stanowisko w zakresie zachowania wsi w jej tradycyjnym kształcie. Tak postawione pytanie diagnozowało w istocie świadomość badanych w zakresie potrzeby zmian i motywacji, jakie sterują zmianą. Pytanie na poziomie intencji, miało założone rozumienie tradycji przez gimnazjalistów. Na poziomie operacyjnym przedstawiono 15 stwierdzeń, a badany gimnazjalista miał zadanie zgodzić się bądź nie z zadaniem stwierdzeniem. Stwierdzenia poddane analizie, zostały zebrane podczas badań nad pokoleniem rodziców, a więc są to w istocie wypowiedzi pokolenia poprzedniego do badanych. Każde stwierdzenie niesie ze sobą wartość docelową w rozumieniu teorii Geerta Hofstede¹¹, a więc tym samym obrazuje stanowisko badanego wobec przekazu dziedzictwa i pokazuje tym samym rozumienie tradycji.

Z analizy przedstawionych danych w tabeli 17 można wywnioskować o modelach przekazu dziedzictwa kulturowego prawosławnych mieszkańców regionu. W odczuciu autorki, tradycja kultury mniejszościowej postrzegana jest przez badanych jako nieuchronnie zanikająca w konsekwencji szybkich zmian, a tym samym wymagająca przeformułowania. Stąd znaczenie w opinii badanych, przede wszystkim dwóch rodzajów przekazu tradycji: rezygnacji z dziedziczenia na korzyść podążania za zmianą oraz innowacyjne rozumienie tradycji – jej nowa interpretacja. Waga argumentu o rezygnacji z transferu dziedzictwa to 3,43 w pięciostopniowej skali. Nieznacznie wyżej ważą badani argumenty ilustrujące innowacyjne rozumienie tradycji niż rezygnację z wartościowania dziedzictwa materialnego generalnie, niemniej różnica jest nieznaczna. Najbardziej popularnym przekonaniem wśród badanych jest stanowisko o niemożności sterowania procesem zachowania

¹⁰ J. Purchla, *Dziedzictwo a transformacja*, Kraków 2005, s. 8.

¹¹ Zob. G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2010.

TABELA 17. Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez badanych gimnazjalistów (N=440)

rozumienie tradycji	stwierdzenia na temat przydatności dziedzictwa materialnej kultury regionu	średnia dla stwierdzenia	średnia dla kategorii tradycji
przekonanie o nieuniknionej zmianie, rezygnacja z tradycji jako osi zmiany	„świat się zmienia i trzeba zapomnieć o starej wsi”	2,67	3,43
	„trzeba dążyć ku nowoczesności”	3,51	
	„nikt nie ma na to wpływu, każdy zmienia jak chce”	4,02	
	„tak jak jest, jest dobrze”	3,55	
innowacja tradycji	„co prawda świat się zmienia, ale nie trzeba przenosić miasta do wsi”	3,55	3,45
	„potrzebne są zmiany jak np. nie trzeba łączyć domów z chlewami albo kryć dachów słomą”	3,43	
	„trzeba zmieniać, ale tak, aby było wygodnie i nowocześnie, ale na zewnątrz, żeby wyglądało tradycyjnie”	3,38	
tradycja rozumiana zachowawczo	„trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak nakazuje tradycja”	2,91	3,10
	„to jest atrakcja turystyczna”	3,53	
	„tradycyjną wieś można zachować, ale w skansenie”	2,87	
tradycja w kategoriach estetycznych	„trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak po prostu jest ładniej”	2,97	3,18
	„jak jest nowocześnie to jest ładniej”	3,40	
tradycja rozumiana poprzez kategorie kondycji ludzkiej	„w tradycyjnej wsi zdrowiej się żyje”	3,96	3,35
	„w tradycyjnej wsi ludzie mają lepszy charakter”	3,13	
	„trzeba zmieniać, bo dawny wygląd wsi mówi o biedzie i zacofaniu”	2,97	

Źródło: badania własne.

dziedzictwa, bowiem w opinii badanych rodziców należy ono do własności prywatnej i to przekonanie jest podzielane w pokoleniu dzieci. Ze stwierdzeniem: „nikt nie ma na to wpływu, każdy zmienia jak chce” zgodziło się 71,1% badanych, kiedy sprzeciw wobec tego stwierdzenia wyraziło 10,6%. Kolejną intencją zmian w opinii badanych jest dbałość o wartości humanistyczne i kondycję człowieka jako jednostki (poza kategorią grupy). W tej kategorii badani najniżej ważą argument o kojarzeniu dziedzictwa mniejszościowej kultury regionu z zacofaniem i biedą, niemniej taka konotacja i interpretacja dziedzictwa istnieje. Rozumienie tradycji w kategoriach standardów estetycznych, w świetle relacji wag średnich, jest raczej motorem rezygnacji z zachowania dziedzictwa niż motywuje do jego pielęgnowania, zachowania i przekazania. Badani zdecydowanie wyżej cenią estetykę nowoczesną i walory estetyczne poprzednich pokoleń nie mają dla nich znaczenia. Tradycja rozumiana zachowawczo, jako wartość sama w sobie, gdzie doświadczenia poprzednich pokoleń są uniwersalizowane i stają się standardem dla następnego pokolenia, nie jest waloryzowana wysoko przez badanych. Niemniej stwierdzenie: „to jest atrakcja turystyczna” zyskało wysoką wagę w porównaniu ze stwierdzeniami z tej samej kategorii.

8.6.1. *Dziewczęta i chłopcy wobec procesów odbioru dziedzictwa kultury materialnej regionu*

Spojrzenie na przekaz z perspektywy zróżnicowania płci badanych pokazuje, że zasadniczo, w obrębie wyróżnionych kategorii przekazu, nie ma znaczących różnic w zakresie średnich wag. Istnieją różnice co do wagi niektórych argumentów, tym samym rysując drobne różnice wartościowania i znaczeń, jakie ma dziedzictwo materialnej kultury regionu dla chłopców i dziewcząt. Dziewczęta bardziej przychylają się do innowacyjnego podejścia do tradycji niż chłopcy. Chłopcy natomiast silniej niż dziewczęta kojarzą tradycyjną zabudowę i wygląd wsi z zacofaniem i biedą. Dziewczęta w kategorii – kondycja ludzi – poprzez artefakty dziedzictwa lokalnej kultury materialnej odczytują literalnie przekaz poprzedniego pokolenia o „zdrowotnym działaniu drewnianej zabudowy” czy „lepszym charakterze ludzi, którzy żyją w tradycyjnych warunkach”. Na podstawie analizy zestawienia (Tabela 18), wydaje się, że dziewczęta w stosunku do materialnej spuścizny regionu zachowują postawę pozytywnego wartościowania przekazu i otwartości na nowoczesne interpretacje dziedzictwa, podczas gdy postawa chłopców jest konstruowana na bazie urazu o społecznej marginalizacji i skierowana na unikanie stygmatyzacji poprzez zmiany materialnej bazy kultury.

TABELA 18. Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez dziewczęta i chłopców (N=440)

		chłopcy	dziewczęta	średnia dla chłopców	średnia dla dziewcząt
przekonanie o nieuniknio- nej zmianie, rezygnacja z tradycji jako osi zmiany	„świat się zmienia i trzeba zapo- mnąć o starej wsi”	2,72	2,61	3,44	3,45
	„trzeba dążyć ku nowoczesności”	3,65	3,46		
	„nikt nie ma na to wpływu, każdy zmienia jak chce”	3,94	4,11		
	„tak jak jest, jest dobrze”	3,48	3,62		
innowacja tradycji	„co prawda świat się zmienia, ale nie trzeba przenosić miasta do wsi”	3,44	3,66	3,34	3,56
	„potrzebne są zmiany, jak np. nie trzeba łączyć domów z chlewami albo kryć dachów słomą”	3,28	3,59		
	„trzeba zmieniać, ale tak, aby było wygodnie i nowoczesnie, ale na zewnątrz, żeby wyglądało trady- cyjnie”	3,31	3,45		
tradycja rozu- miana zacho- wawczo	„trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak nakazuje tradycja”	2,85	2,97	3,09	3,11
	„to jest atrakcja turystyczna”	3,49	3,56		
	„tradycijną wieś można zachować, ale w skansenie”	2,94	2,80		
tradycja w ka- tegoriach estetycznych	„trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak po prostu jest ładniej”	2,94	3,01	3,17	3,21
	„jak jest nowoczesnie to jest ład- niej”	3,40	3,41		
tradycja rozumiana poprzez kate- gorie kondy- cji ludzkiej	„w tradycyjnej wsi zdrowiej się żyje”	3,94	3,98	3,42	3,28
	„w tradycyjnej wsi ludzie mają lep- szy charakter”	3,20	3,07		
	„trzeba zmieniać, bo dawny wygląd wsi mówi o biedzie i zaco- faniu”	3,14	2,79		

Źródło: badania własne.

8.6.2. *Uczniowie gimnazjów wobec procesów odbioru dziedzictwa kultury materialnej regionu*

Odczytywanie wartości tkwiących w dziedzictwie kultury materialnej, umiejętność nadawania znaczeń, a w konsekwencji trenowanie z wychowaniem jego tożsamości kulturowej, w obecnych czasach staje się coraz wyraźniej zadaniem instytucji socjalizacji wtórnej. Prosty przekaz o tożsamości jednostek, będący w swojej treści informacją poprzedniego pokolenia, która bezrefleksyjnie przejmowana jest przez pokolenie wstępujące, jest cechą kultury tradycyjnej. Taki społeczny układ kultury już nie istnieje, jest już tylko konstrukcją historyczną¹². W obecnej dobie, procesy konstruowania tożsamości kulturowej są wynikiem świadomości jednostki i co za tym idzie oczywiście jej edukacji w tym zakresie. Podążając tym tokiem myślenia przeanalizowano zestawienie rozumienia przekazu dziedzictwa materialnej kultury regionu, a tym samym rozumienie tradycji przez młodzież z gimnazjum, do którego uczęszcza. Dodatkowo, w tym zestawieniu gimnazjum traktowane jest jako szkoła środowiskowa i przypisane jest rejonowi badanego regionu, co pozwala śledzić związki międzypokoleniowe w rozumieniu i interpretacji materialnego dziedzictwa regionu. Z analizy zestawienia można by zauważyć związek między procesami socjalizacji pierwotnej i wtórnej na badanym terenie. W rejonie Hajnowszczyzny, gdzie badani z pokolenia rodziców przejawiali wysoką świadomość dziedzictwa kultury materialnej, młodzież uczęszczająca do gimnazjów tego rejonu potrafi docenić estetyczną wartość tradycyjnej zabudowy. W dwóch spośród trzech gimnazjów z tego rejonu, młodzież wyżej waży tradycyjną estetykę zabudowy w stosunku do nowoczesnej. Różnica wag wynosi: w gimnazjum w Dubiczach Cerkiewnych 0,45 i 0,13 w Dubinach. Młodzież tego rejonu wysoko waży także innowacyjne rozumienie przekazu kulturowego, a stosunkowo niżej od uczniów gimnazjów w innych rejonach, waży argument o niemożliwości przeciwstawienia się destrukcji i niszczeniu dziedzictwa materialnej kultury regionu. Stosunkowo niżej od innych uczniów gimnazjów waży argument o sygnifikacji biedy i zacofania przez zachowywanie tradycyjnej architektury wsi. Natomiast w rejonie narwiańskim, niska świadomość dziedzictwa materialnej kultury regionu w pokoleniu rodziców, przełożyła się na traktowanie przez uczniów jedyne go gimnazjum w Narwi tegoż dziedzictwa w sposób zachowawczy, jako celebrowania przeszłości. Młodzież też nie zajmuje stanowiska w sprawie oceny wartości estetycznej lokalnej architektury. Znacząca wydaje

¹² Zob. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, dz. cyt., s. 103–112.

TABELA 19. Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez uczniów gimnazjów (N=440)

		rejon puszczański	rejon narwiański	gminy południowe woj. podlaskiego:			Bielszczyzna		Hajnowszczyzna		
		Narewka	Narew	Czeremcha	Kleszczcze	Milejczyce	Augustowo	Orla	Czyże	Dubicze Cerkiewne	Dubiny
przekonanie o nieuniknionej zmianie, rezygnacja z tradycji jako osi zmiany	1	2,60	2,14	2,85	3,02	3,06	2,98	2,82	2,67	2,15	2,15
	2	3,66	2,75	3,60	3,64	3,68	3,90	3,80	3,29	3,36	3,02
	3	4,02	3,81	3,91	4,00	4,03	4,19	4,27	4,09	4,22	3,74
	4	3,65	3,35	3,46	3,20	3,35	3,73	3,16	3,88	4,00	3,69
innowacja tradycji	5	3,58	3,56	3,35	3,27	3,82	3,39	3,36	3,50	3,97	3,88
	6	3,21	3,36	3,19	3,36	3,97	3,69	3,43	3,38	3,94	3,06
	7	3,18	3,33	3,63	3,53	3,32	3,42	3,13	3,42	3,70	3,27
Średnia		3,32	3,39	3,39	3,38	3,70	3,50	3,30	3,43	3,87	3,40

		rejon puszczański	rejon narwiański	gminy południowe woj. podlaskiego:			Bielszczyzna		Hajnowszczyzna		
		Narewka	Narew	Czeremcha	Kleszczcze	Milejczyce	Augustowo	Orla	Czyże	Dubicze Cerkiewne	Dubiny
tradycja rozumiana zachowawczo	8	3,10	3,42	2,67	2,73	2,47	2,98	2,49	3,04	2,91	3,28
	9	3,92	3,31	3,39	3,73	3,35	3,22	3,58	3,29	4,03	3,38
	10	2,95	2,41	3,08	3,18	2,91	3,12	2,64	2,71	2,39	2,91
T – dziedzictwo A – atrakcja S – skansen		A	T	A	A	A	A	A	A	A	A
Tradycja rozumiana w kategoriach estetycznych	11	3,21	3,14	2,85	3,07	2,71	2,75	2,47	3,17	3,36	3,19
	12	3,53	3,14	3,54	3,40	3,35	3,56	3,71	3,58	2,91	3,06
S – stare estetyczne N – nowe estetyczne		N (0,32)	S/N (0)	N (0,69)	N (0,33)	N (0,64)	N (0,81)	N (1,24)	N (0,41)	S (0,45)	S (0,13)

		rejon puszczański	rejon narwiański	gminy południowe woj. podlaskiego:			Bielszczyzna		Hajnowszczyzna		
		Narewka	Narew	Czeremcha	Kleszczcze	Milejczyce	Augustowo	Orla	Czyże	Dubicze Cerkiewne	Dubiny
tradycja rozumiana przez kategorie ludzkiej kondycji	13	4,03	3,75	3,87	4,18	3,79	3,98	4,00	3,96	4,24	3,77
	14	3,34	3,11	3,15	2,78	2,68	3,17	3,22	3,13	3,30	3,29
	15	3,13	2,97	2,94	3,27	2,94	3,10	3,11	2,91	2,33	2,68

Legenda: 1) „świat się zmienia i trzeba zapomnieć o starej wsi”; 2) „trzeba dążyć ku nowoczesności”; 3) „nikt nie ma na to wpływu, każdy zmienia jak chce”; 4) „tak jak jest, jest dobrze”; 5) „co prawda świat się zmienia, ale nie trzeba przenosić miasta do wsi”; 6) „potrzebne są zmiany np. nie trzeba łączyć domów z chlewami albo kryć dachów słomą”; 7) „trzeba zmieniać, ale tak, aby było wygodnie i nowocześnie, ale na zewnątrz, żeby wyglądało tradycyjnie”; 8) „trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak nakazuje tradycja”; 9) „to jest atrakcja turystyczna”; 10) „tradycyjną wieś można zachować, ale w skansenie”; 11) „trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak po prostu jest ładniej”; 12) „jak jest nowocześnie to jest ładniej”; 13) „w tradycyjnej wsi zdrowiej się żyje”; 14) „w tradycyjnej wsi ludzie mają lepszy charakter”; 15) „trzeba zmieniać, bo dawny wygląd wsi mówi o biedzie i zacofaniu”. Źródło: badania własne.

się też wysoka waga argumentu o konotacji tradycyjnej zabudowy z biedą i zacofaniem, w porównaniu z uczniami innych gimnazjów.

Odbiór dziedzictwa to proces konstruowany, złożony z modułu zakodowania go w system znaków obecnych w krajobrazie społecznym jednostek i modułu wartościowania tych znaków, czyli nadawania im społecznego znaczenia. Ten proces leży u podłoża konstruowania jaźni – układu tożsamościowego jednostek – w stosunku do innych jednostek, z którymi wchodzi w interakcje. Efekt owych interakcji przejawia się w świadomości dziedzictwa kulturowego – w przypadku tych badań – kultury materialnej. Podsumowując analizy tego rozdziału można by stwierdzić, że artefakty kultury materialnej zakodowane są przede wszystkim poprzez kod zasiedziałości i osobistego, emocjonalnego pamiętania przeszłości. Tak więc zakorzenienie rodziny w okolicy stanowi klucz dla rozpoznawania ważnych elementów tradycyjnej kultury regionu. Zatem źródło wartościowania leży przede wszystkim w obszarze socjalizacji pierwotnej. Identyfikacje – ich profil tożsamościowy, a przede wszystkim poziom identyfikacji narodowej zasadniczo różnicuje wartościowanie materialnego dziedzictwa kultury materialnej regionu. Tożsamość narodowa, to w dużej mierze efekt zorganizowanego procesu edukacyjnego na rzecz uświadomienia jednostkom ich przynależności do „wspólnoty symbolicznej”, odbywa się na poziomie socjalizacji wtórnej. Badani, w zależności od zadeklarowanej identyfikacji narodowej odmiennie widzą wartość regionalnej spuścizny i odmiennie wartościują materialne artefakty kultury. Tradycja, a więc swoiste zakodowanie w układzie doświadczeń socjalizacyjnych jednostek artefaktów kulturowych wskazuje, że potrzebą młodego pokolenia są zmiany w kulturze. Propozycja wartościowania dziedzictwa dla samego trwania nie zyskała aprobaty badanych. Jedynie dziedzictwo traktowane zachowawczo, ale funkcjonalne ekonomicznie jest w opinii badanych wartościowe. Inny wniosek, jaki nasuwa się po analizie danych, to nierozumienie tradycji grup mniejszościowych regionu przez badanych. Mamy więc tutaj do czynienia z przerwany przekazem dziedzictwa i brakiem kontynuacji między procesami socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

□

9.

Stosunek badanych do spuścizny kulturowej prawosławnych mieszkańców regionu

Zajmując się zagadnieniem przekazu artefaktów kultury materialnej prawosławnych mieszkańców Białostocczyzny, istotne wydaje się spojrzenie na nią z perspektywy postawy. Człowiek, jak podaje Stanisław Mika: „poznając otaczający go świat, poznaje będące jego elementami przedmioty, a w trakcie tego procesu poznawania ustosunkowuje się do nich. Mówiąc inaczej kształtuje sobie postawy wobec tych przedmiotów”¹.

Postawy mogą być spostrzegane jako oceny, uczucia, akty poznawcze albo też jako połączenie elementów poznawczych, behawioralnych i afektywnych. W taki sposób definiują postawy Walter G. Stephan i Cookie W. Stephan². Proponują interpretować ją jako reakcję afektywną. Postawa definiowana jest z punktu widzenia allportowskich zmagających, poprzez pewną gotowość psychiczną do przyjmowania informacji – uczenia się, kiedy dodajemy nowe treści do istniejącego już systemu znaczeń; słuchania, kiedy w potoku przekazywanych nam treści, zapamiętujemy i nadajemy znaczenie tym, które są niejako niesione na fali psychicznej gotowości ich wysłuchania. Według Mirosławy Marody, postawa jest wyrazem reakcji wobec wartości, jakie niesie ze sobą obiekt postawy dla osoby, która postawę przejawia³. Wreszcie postawa jest względnie trwałą cechą osoby. Jest więc swoistym instrumentem do rozpoznawania znaczeń w świecie społecznych relacji, wybierania material-

¹ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 103.

² W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk 1999, s. 44.

³ Zob. M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 12.

nych artefaktów kultury do przenoszenia wartości czy oceniania zachowań o cechach rytuału. Postawy są kształtowane w procesie socjalizacji. Dziecko, przebywając w otoczeniu rodziny uczy się określonych postaw, na postawy mają także wpływ grupy rówieśnicze. W procesie socjalizacji wtórnej, niewątpliwie postawy kształtowane są w szkole oraz innych placówkach edukacyjnych. Nie wolno zapominać również o wpływie środków masowego przekazu na kształtowanie postaw.

9.1. Postawy badanych pokolenia rodziców wobec zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego

Poza ustaleniem świadomości badanych obejmującej materialne dziedzictwo kulturowe starano się uchwycić postawy wobec jego zachowania. W tym celu zbudowano specjalne narzędzie składające się z baterii 26 stwierdzeń. Stwierdzenia te to wypowiedzi o treści bądź to popierającej zachowanie materialnego dziedzictwa jako wartości kulturowej, bądź stwierdzenia negujące potrzebę działań w kierunku zachowania materialnych artefaktów kultury regionu. Zadaniem badanych mieszkańców wsi było określenie stopnia zgody z treścią każdego ze stwierdzeń. Odbywało się to poprzez wybranie odpowiedniego punktu na skali wzorowanej na skali Likerta. Skala zawierała 5 punktów, którym w trakcie analizy statystycznej nadano wagi liczbowe. Punkty te to: „zdecydowanie się zgadzam” (waga 5), „raczej się zgadzam” (waga 4), „trudno powiedzieć” (waga 3), „raczej się nie zgadzam” (waga 2) i „zdecydowanie się nie zgadzam” (waga 1).

Stwierdzenia popierające zmiany, których konsekwencją jest materialne zniesienie tradycyjnego układu architektonicznego wyglądu domu, ogródka, studni czy kształtu i pokrycia dachu domu, zostały przez badaczy oznaczone znakiem minus. Wszystkie stwierdzenia dzielące troskę i podnoszące wagę zachowania materialnych artefaktów tradycyjnej kultury wsi – otrzymały znak plus. W analizach wykorzystywane będą średnie wag liczbowych dające wyobrażenie o stopniu zgodności z określonym stwierdzeniem w obrębie grupy, a nie w odniesieniu do pojedynczej osoby. Ponieważ wagi stwierdzeń wskazujących na pozytywny i negatywny stosunek mają różne znaki, to o natężeniu zgody badanego z określonym stwierdzeniem świadczy wartość bezwzględna średniej.

Wyniki badań w pokoleniu rodziców w tym zakresie znajdziemy w tabeli 20. Na pierwszy rzut oka zauważamy, że najsilniejsza zgoda dotyczy materiału,

z którego budowane miałyby być domy. Przy czym dostrzegamy tu silną ambiwalencję. Wśród stwierdzeń wskazujących na pozytywny stosunek, na pierwszym miejscu jest stwierdzenie: „Domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, ponieważ taka jest tradycja” (4,61), ale w skali całej grupy jeszcze silniejsza zgoda panuje w odniesieniu do stwierdzenia: „Gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych” (4,77). Różnica średnich wynosi tu zaledwie 0,16 na korzyść stwierdzenia wskazującego na postawy niechętnie zachowaniu materialnego dziedzictwa kulturowego. Podobna sytuacja dotyczy stosunku do materiałów wykorzystywanych w pokrywaniu domów.

Natomiast zdecydowanie inaczej jest w przypadku stosunku do ważnego elementu wiejskiego krajobrazu, jakim są okiennice. Stwierdzenie „Okienice są ważnym elementem, w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna” zajmuje drugie miejsce w hierarchii stwierdzeń pozytywnych (4,53). Odpowiadające mu stwierdzenie wskazujące na negatywny stosunek „Okienice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem” spotyka się ze znacząco mniejszym stopniem zgody ze strony badanych (3,08). Uwzględniając obydwie średnie rejestrujemy zdecydowaną przewagę (1,45) po stronie stwierdzenia pozytywnego.

TABELA 20. Stopień zgody badanych pokolenia rodziców z treścią stwierdzeń wskazujących na stosunek do zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego (średnie wag – maksimum 5, minimum 1)

stwierdzenia	średnia
„domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, ponieważ taka jest tradycja” (r)	4,61
„okiennice są ważnym elementem, w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna” (m)	4,53
„gdyby znalazły się fundusze, to warto zadbać o zachowanie tradycyjnej drewnianej zabudowy” (u)	4,12
„dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej warto zachować tradycyjny wygląd, mimo że nie jest to do końca przydatne” (d)	3,81
„gdyby dawano pieniądze, to warto zachować tradycyjne pokrycie dachu” (k)	3,66
„warto przekonywać ludzi do zachowania dawnego wyglądu mojej wsi” (b)	3,47
„przed domem wiejskim powinien być ogródek z wiejskimi kwiatami, bo to upiększa obejście” (e)	3,20

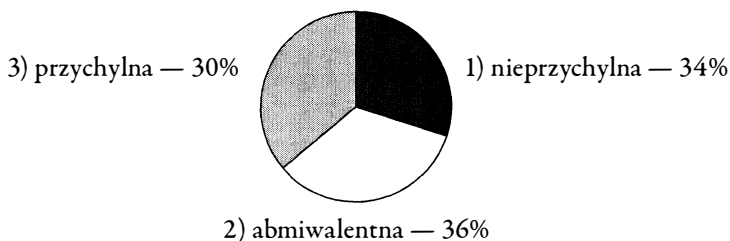
„przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść” (l)	3,18
„warto włożyć wiele wysiłku, aby wyremontować oryginalne drzwi, w starym drewnianym domu” (z)	3,01
„mimo że siding jest tani, to nie warto stosować go przy remoncie domu” (j)	2,88
„różne instytucje powinny pomagać ludziom w zachowaniu dawnego wyglądu wsi” (t)	2,81
„ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny” (x)	1,83
„mimo budowy wodociągu należy zachować stare studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości” (q)	1,47
„domy drewniane w mojej wsi powinny być zastępowane murowanymi, gdyż tak jest nowoczesniej” (c)	-2,17
„w przypadku konieczności naprawy drzwi w starych drewnianych domach, najlepiej je wymienić na fabryczne” (i)	-2,52
„warto stosować siding przy remoncie domu, bo jest tani i praktyczny” (w)	-3,03
„okiennice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem” (a)	-3,08
„mimo budowy wodociągu należy zostawić studnie, na wypadek awarii wodociągu” (g)	-3,42
„różne instytucje powinny pomagać ludziom w zmienianiu wyglądu wsi tak, aby stawały się one bardziej nowoczesne” (n)	-3,55
„dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność; tradycyjne budynki powinny być w skansenie” (s)	-3,68
„nawet jeżeli oferowano by zwrot kosztów pokrycia dachu, to nie ma sensu wracać do starych sposobów pokrycia domów” (y)	-3,70
„wokół budynków powinny rosnąć takie rośliny, które nie wymagają zbyt dużo pracy, a i tak są ładne” (o)	-3,72
„warto przekonywać mieszkańców mojej wsi do zmiany wyglądu ich otoczenia, aby bardziej przypominało XXI wiek” (v)	-4,17
„ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta” (p)	-4,47
„dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć” (f)	-4,64
„gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych” (h)	-4,77

Źródło: badania własne.

Zupełnie odmienną sytuację stwierdzamy w odniesieniu do innego charakterystycznego elementu pejzażu podlaskiej wsi, jakim jest ganek. Stwierdzenie „Ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny” znalazło się na przedostatnim miejscu wśród stwierdzeń wskazujących na pozytywne nastawienie wobec zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego. Średnia wyniosła tu zaledwie 1,83. Natomiast stwierdzenie „Dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć” spotykało się z bardzo wyraźną zgodą, o czym świadczy średnia 4,64. W tym przypadku różnica średnich jest największa i wynosi aż 2,81 na korzyść stwierdzenia wskazującego na negatywny stosunek do zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego. Podobna sytuacja dotyczy innego charakterystycznego elementu podlaskiej wsi, ławki przed domem. Także w odniesieniu do ławki znacznie silniejszą zgodność zauważamy w przypadku stwierdzenia negatywnego „Ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta” (4,47) niż pozytywnego „Przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść” (3,18). Uzyskane wyniki wskazują, że ganek i przeddomowa ławeczka, jako elementy wiejskiego krajobrazu, wydają się być mocno zagrożone.

Stosunek do wszystkich stwierdzeń analizowany łącznie pozwala na ustalenie postawy badanej osoby wobec zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego. Zamieszczony poniżej wykres obrazuje rozkład postaw w skali całej badanej grupy.

WYKRES 6. Zgeneralizowane postawy badanych pokolenia rodziców wobec materialnego dziedzictwa kultury



Źródło: badania własne.

Zauważamy, że poszczególne postawy: nieprzychylnie, przychylnie i ambiwalentne są reprezentowane w prawie jednakowym wymiarze. Stąd warto przyjrzeć się, co różnicuje występowanie takich a nie innych postaw.

9.2. Postawy badanych pokolenia dzieci wobec zachowania materialnego dziedzictwa kulturowego

Porównując stopień zgody na określone, zaproponowane im stwierdzenia badanych pokolenia dzieci i rodziców widzimy, że te dwie grupy różni zaangażowanie w wyrażanie lub nie zgody na stwierdzenia. O ile w pokoleniu rodziców najwyższe wagi osiągają wartość ponad 4,5 stopnia, o tyle w pokoleniu dzieci najwyższe z zaobserwowanych wag sięgają tylko ok. 4,0.

O ile badani pokolenia rodziców zwracali największą uwagę, o czym świadczą średnie wag, na architekturę domu i obejścia, o tyle dzieci wydają się być zaabsorbowane przede wszystkim otoczeniem domu. Może to wskazywać na swoiste przesunięcie symbolicznego znaczenia materialnych artefaktów tradycyjnej kultury. Zachowanie tradycyjnego wyglądu wsi dla badanych pokolenia rodziców oznacza dbałość o tradycyjną architekturę domu, obecność okiennic oraz tradycyjne pokrycie dachu, podczas gdy dla pokolenia dzieci ważniejsze dla zachowania tradycji wsi są ławeczki przed zagrodą, ogródek z tradycyjnymi kwiatami oraz drewniane, bogato zdobione drzwi do domu.

TABELA 21. Stopień zgody badanych pokolenia dzieci z treścią stwierdzeń wskazujących na stosunek do zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego (średnie wag – maksimum 5, minimum 1)

stwierdzenia	średnia
„przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść”	3,92
„przed domem wiejskim powinien być ogródek z wiejskimi kwiatami, bo to upiększa obejście”	3,82
„mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości”	3,39
„warto włożyć wiele wysiłku, aby wyremontować oryginalne drzwi, w starym drewnianym domu”	3,31

„mimo że siding jest tani to nie warto stosować go przy remoncie domu”	3,05
„gdyby znalazły się fundusze to warto zadbać o zachowanie tradycyjnej drewnianej zabudowy”	3,03
„warto przekonywać ludzi do zachowania dawnego wyglądu mojej wsi”	2,95
„różne instytucje powinny pomagać ludziom w zachowaniu dawnego wyglądu wsi”	2,88
„dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej warto zachować tradycyjny wygląd, mimo że nie jest to do końca przydatne”	2,87
„ ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny”	2,79
„gdyby dawano pieniądze to warto zachować tradycyjne pokrycie dachu”	2,77
„okiennice są ważnym elementem, w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna”	2,55
„domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, gdyż taka jest tradycja”	2,36
„ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta”	-1,86
„warto jest stosować siding przy remoncie domu, bo jest tani i praktyczny”	-2,78
„domy drewniane w mojej wsi powinny być zastępowane murowanymi, gdyż tak jest nowoczesnie”	-2,84
„dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność, ponieważ tradycyjne budynki powinny być w skansenie”	-3,00
„dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć”	-3,13
„okiennice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem”	-3,21
„warto przekonywać mieszkańców mojej wsi do zmiany wyglądu ich otoczenia, aby bardziej przypominał XXI wiek”	-3,24
„gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych”	-3,30
„w przypadku konieczności naprawy drzwi w starych, drewnianych domach, najlepiej je wymienić na fabryczne”	-3,30

„różne instytucje powinny pomagać ludziom w zmienianiu wyglądu wsi, tak, aby stawały się one bardziej nowoczesne”	- 3,46
„nawet jeżeli oferowano by zwrot kosztów pokrycia dachu, to nie ma sensu wracać do starych sposobów pokrycia domów”	- 3,46
„wokół budynków powinny rosnać takie rośliny, które nie wymagają zbyt dużo pracy, a i tak są ładne”	- 3,72
„mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, na wypadek awarii wodociągu”	- 3,80

Źródło: badania własne.

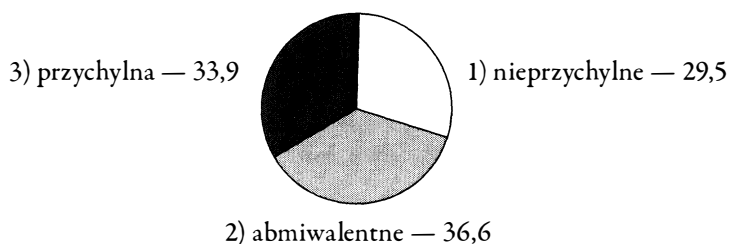
Pokolenie dzieci najbardziej ceni sobie zachowanie ławeczek przed domostwem. Od wieków ustawiane przed płotem obejścia, stanowiły przestrzeń publiczną dla danej wsi. Ludzie wieczorami i w wielkie święta zajmowali je po to, aby odpocząć po skończonej pracy czy też, aby pokazać innym, że nie pracuje się w dni świąteczne. Mieszkańcy odwiedzali się wzajemnie przysiadając na ławeczkach i był to znak wizyty nieformalnej, nieobarczonej rytuałem odwiedzin, jaki tradycyjna kultura przewidywała. Było to miejsce publiczne, każdy mógł się przysiąść, na przykład chłopak, któremu spodobała się młoda dziewczyna, by nawiązać kontakt. Ławeczki, w tym układzie były terenem, gdzie toczyło się publiczne życie wsi, zarówno ułatwiały kontakty interpersonalne, ale też były narzędziem społecznej kontroli. Badani w pokoleniu rodziców do ławeczek odnieśli się negatywnie, a dla pokolenia ich dzieci to najwyżej pozytywnie ważony argument, dla zachowania dziedzictwa. Stwierdzenie pozytywne: „przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść” uzyskał wagę 3,92, a przeciwny do niego: „ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta” pokolenie dzieci waży na 1,86, co oznacza kategorię „raczej się nie zgadzam”. Różnica wag wynosi 2,06 punktu i tym samym jest argumentem opisującym pozytywny stosunek do przydomowych ławeczek w pokoleniu dzieci.

Następne w kolejności znalazło się stwierdzenie dowartościowujące tradycyjną aranżację przydomowego ogródka. Zgodność co do tego stwierdzenia osiągnęło wagę 3,82. Jednak równie silna waga (3,72) została osiągnięta w stwierdzeniu przeciwnym, o tym, iż w przypadku aranżacji przydomowego ogródka należy przede wszystkim kierować się ergonomią, a nie tradycją. Mamy więc w tym wypadku do czynienia niewątpliwie z postawą ambiwalentną.

Pokolenie dzieci chce także zachować studnie jako element krajobrazu tradycyjnej wsi. Niemniej intencja zachowania studni, świadczy raczej o tym, że dzieci bardziej niż zachowanie tradycji przejawiały postawy zapobiegliwości. Stwierdzenie: „mimo budowy wodociągu należy zachować studnie na wypadek awarii wodociągu” waży w opinii pokolenia dzieci – 3,8, podczas gdy stwierdzenie: „mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości” osiągnęło wagę 3,39. Różnica nie jest duża, niemniej pokolenie dzieci raczej przejawia postawę zaradności niż admiringowania tradycyjnych elementów „małej architektury wsi” w postaci studni.

Rozważając postawę pokolenia dzieci wobec zachowania tradycyjnych drewnianych domów, to zauważamy nieznaczną tendencję niechętną wobec kontynuowania tradycji drewnianego budownictwa. Różnica średnich wag stwierdzeń za kontynuowaniem i ochroną drewnianej zabudowy wsi i przeciw wynosi tylko 0,07 punktu. Możemy powiedzieć, porównując to z pokoleniem rodziców, że negatywna tendencja powoli się odwraca. Stosunek pokolenia dzieci do wartości symbolicznej okiennic jako przykładu materialnej kultury regionu jest niestety negatywny. Różnica średnich wag między stwierdzeniem rozumiejącym wartość zachowania tego elementu materialnej kultury a stwierdzeniem przeciwnym wynosi 0,66. Zatem odmiennie niż pokolenie rodziców, pokolenie dzieci nie docenia wagi tego artefaktu kultury. Podobny negatywny stosunek, chociaż z odmienną intencją, przejawia pokolenie dzieci w stosunku do zachowania lub nie tradycyjnego drewnianego ganku przed domem. Średnia waga pokazuje, że badana młodzież zdecydowałaby się zniszczyć to dzieło architektury drewnianej w przypadku, gdyby było нефunkcjonalne. Średnia waga stwierdzenia pozytywnego do negatywnego wynosi 0,34 na korzyść tego drugiego.

WYKRES 7. Zgeneralizowane postawy badanych pokolenia dzieci wobec materialnego dziedzictwa kultury



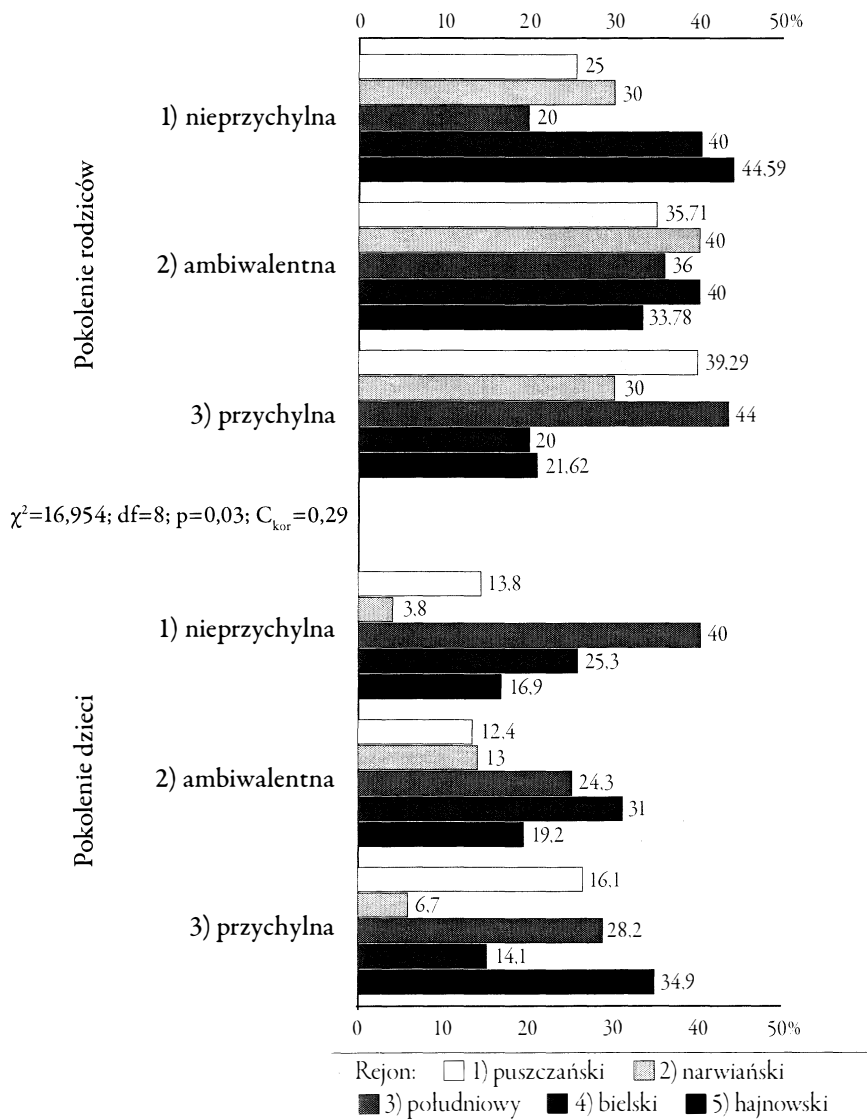
Źródło: badania własne.

Zgeneralizowane postawy wobec zachowania materialnego dziedzictwa kultury w regionie w pokoleniu dzieci niewiele różnią się od postaw pokolenia rodziców. Obserwujemy nieznaczny wzrost odsetka postaw przychylnych zachowywaniu artefaktów materialnej kultury w stosunku do pokolenia rodziców i dzieje się tak kosztem postaw nieprzychylnych. Odsetek postaw ambiwalentnych pozostaje prawie taki sam (różnica wynosi jedynie 0,6%). Wszystkie wyróżnione rodzaje postaw, podobnie jak w pokoleniu rodziców są reprezentowane w prawie jednakowym wymiarze. Na tej podstawie możemy przypuszczać, że odzwierciedla to procesy przekazu kultury i międzygeneracyjnej komunikacji w procesach socjalizacji pierwotnej.

9.3. Postawy pokolenia rodziców i dzieci a rejon zamieszkiwania w regionie

Kolejnym kryterium wykorzystanym w analizie, które okazało się różnicować postawy badanych wobec zachowania materialnego dziedzictwa kultury był rejon zamieszkania. Uzyskane wyniki dla pokolenia dzieci i pokolenia rodziców zamieszczono na wykresie 8.

Okazało się, że postawy przychylne wobec zachowania materialnej spuścizny kulturowej, w pokoleniu rodziców, przeważają nad negatywnymi u badanych zamieszkujących rejon puszcząński (39,3% wobec 25,0%) oraz południowy (44,0% wobec 20,0%). Co ciekawe wyraźnie nieprzychylne postawy wyróżniają dwa rejon: bielski i hajnowski, w których przewaga osób dysponujących nieprzychylnymi postawami nad osobami pozytywnie nastawionymi wobec zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego jest dwukrotna (20,0% wobec 40,0% – rejon bielski oraz 21,6% wobec 44,6% – rejon hajnowski). Warto zwrócić uwagę, że postawy ambiwalentne we wszystkich wyodrębnionych rejonach występują z podobną częstością. Odsetek osób, które cechują postawy ambiwalentne waha się zaledwie od 33,8% do 40%. Uzyskany wynik zaskakuje, gdyż pozytywny stosunek do zachowania dziedzictwa kulturowego jest najslabszy tam, gdzie występuje najsilniejszy potencjał gospodarczy oraz intelektualny. Właśnie Bielsk Podlaski i Hajnówka od dawna stanowią ośrodki, w których prowadzi się działalność związaną z zachowaniem tradycyjnej kultury związanej z dziedzictwem etnicznym i religijnym mieszkających tu ludzi. Uzyskane wyniki wskazywałyby na niską efektywność tych działań w pokoleniu rodziców. Ośrodki miejskie takie jak Bielsk Podlaski czy Hajnówka promieniują raczej rozumianym dosyć prosto

WYKRES 8. Rejon, w którym zamieszkiwali badani a postawy wobec zachowania materialnego dziedzictwa kultury

$\chi^2=36,337$; $df=8$; $p=0,05$; $C_{kor}=0,32$. Źródło: badania własne.

postępem i podążają za nie do końca zdefiniowaną współczesnością, nie kontrolując zmian. Miejski styl życia i związana z nim aranżacja przestrzeni przynika coraz bardziej do świadomości podmiejskich wsi. Oba te rejonu: Haj-

nowoszczyzna i Bielszczyzna tradycyjnie postrzegane są jako rejony aktywne kulturowo, gdzie przez lata koncentrował się ruch regionalny i działalność organizacji kulturowych. Przyczyny relatywnie silniejszej niż w innych rejonach negatywnej postawy w stosunku do materialnego dziedzictwa kulturowego można tu upatrywać zarówno w procesach niekontrolowanej zmiany cywilizacyjnej rozumianej przede wszystkim poprzez wzrost potencjału ekonomicznego i podążaniem za nie do końca zdefiniowaną nowoczesnością, jak też w sposobach pracy kulturalnej organizacji społecznych. Wydaje się, że interpretacja znaczenia materialnego dziedzictwa kulturowego z perspektywy zmiany kulturowej regionu, poszukiwanie nowych znaczeń i nowych innowacyjnych powiązań tradycyjnych artefaktów kultury materialnej regionu z nowoczesnością pozostawała na marginesie działań i zabiegów tych organizacji. W efekcie, dzisiaj w pokoleniu rodziców obserwujemy rozumienie tradycji i tradycyjnej architektury przez dorosłych autochtonicznych mieszkańców tego regionu przede wszystkim jako hołdowanie zaściankowi, biedzie i niskiej wartości estetycznej otoczenia⁴.

Uzyskane dane empiryczne dotyczące stopnia przychylania się do zachowywania materialnego dziedzictwa kultury regionu w zależności od rejonu zamieszkiwania badanych w pokoleniu dzieci, zupełnie nie odzwierciedlają uzyskanych wyników w pokoleniu rodziców. Ponieważ rozkład postaw przychylnych, ambiwalentnych i nieprzychylnych w całej badanej grupie dwóch pokoleń pokazał prostą transmisję postaw – odsetek postaw przychylnych, ambiwalentnych i nieprzychylnych w każdym pokoleniu był prawie taki sam, to oglądanie nastawień badanych do zachowywania dziedzictwa kultury materialnej regionu w zróżnicowaniu na rejony, musi ilustrować procesy socjalizacji wtórnej w tym zakresie. Wydaje się więc, że oglądamy w tym wypadku zarówno wysiłek szkół w zakresie podejmowania tematyki regionalnej jak też działanie środków masowego przekazu. Przede wszystkim dostrzegamy ogromny wzrost odsetka postaw przychylnych u dzieci uczęszczających do szkół gimnazjalnych w rejonie Hajnowszczyzny w porównaniu do postaw pokolenia rodziców z tego rejonu. Liczba przychylnych postaw w pokoleniu dzieci (34,9) w porównaniu z przychylnymi postawami poko-

⁴ Przykładowe odpowiedzi osób dorosłych w rozmowach na temat najbardziej tradycyjnych chat w ich wsiach. Badaczy interesowało, które (w opinii badanych), oraz dlaczego takie pozostały, („tylko opuszczone domy, gdzie mieszkają starzy ludzie bez następców”; „jest stary i niezmienniony, zwykle się już rozwała”). Szerzej temat jest omówiony w raporcie opracowanym przez D. Misiejuk, J. Muszyńską, M. Sobeckiego, pt. *Tradycyjna architektura południowej części województwa podlaskiego w świadomości mieszkańców wsi* (maszynopis w posiadaniu autorów i Fundacji Wspomagania Wsi).

lenia dzieci (21,62%) wzrosła o 13,2%. Niestety w pozostałych rejonach tendencja jest odwrotna. Odsetek postaw przychylnych zachowywaniu dziedzictwa materialnej kultury regionu w pokoleniu dzieci jest z reguły mniejszy niż w pokoleniu rodziców, porównując rejon. W rejonie bielskim pokoleniowa tendencja zmniejszenia ilości osób o stosunku przychylnym do zachowywania artefaktów kultury materialnej regionu jest słabo zauważalna. Różnica nie jest duża (5,9%). Natomiast jeśli idzie o pozostałe rejon, obserwujemy duże różnice. Największy odsetek osób przy zmianie pokoleniowej zmienił swoje nastawienie do zachowywania materialnego dziedzictwa kultury regionu w rejonie narwiańskim. Różnica postaw przychylnych w pokoleniu rodziców i pokoleniu dzieci na tym obszarze wynosi aż 23,3%. Podobnie jest w rejonie puszczańskim – 23,1% i mniejsza różnica, ale znacząca – 15,8% w rejonie południowym.

W pokoleniu dzieci postawy przychylne przeważają w rejonach: hajnowskim, gdzie różnica między przychylnym i nieprzychylnym stanowiskiem wobec zachowywania materialnej spuścizny, wynosi 18% na korzyść postawy przychylnej. W rejonach narwiańskim i puszczańskim różnice, choć niewielkie, są także na korzyść osób o postawie przychylnej. Odpowiednio: 2,9% i 2,3%. Najsilniej nieprzychylne postawy zaobserwowano w rejonie południowym i rejonie bielskim, w pokoleniu dzieci. Różnica tych, którzy przejawiają postawy przychylne wobec tych, których postawa wobec materialnej spuścizny regionu została opisana jako nieprzychylna, wynosi odpowiednio: dla rejonu bielskiego – 11,2% i rejonu południowego – 11,8%. Poprzez te wyniki badań niewątpliwie obserwujemy wielką zmianę i ogromną pracę na rzecz świadomości dziedzictwa materialnej kultury regionu wśród młodzieży w rejonie hajnowskim, natomiast zupełnie nie dostrzega się tej pracy w rejonie narwiańskim, puszczańskim, a także w rejonie południowym.

9.4. Stosunek badanych nauczycieli do materialnej spuścizny regionu

Obraz postawy nauczycieli wobec materialnej spuścizny regionu jest ważny w analizowanym w tej pracy problemie. Nauczyciele są grupą społeczną powołaną do przekazu kultury na poziomie socjalizacji wtórnej. Dokonywana przez nich interpretacja tradycji staje się obowiązująca dla uczniów. Są swego rodzaju moderatorem przekazu dziedzictwa i tym samym kreatorem dyskursu publicznego w tym zakresie. Nauczyciele traktowani są

jako grupa kompetentnych i z założenia społeczno-kulturowego powołana do przekazu tradycji historycznej. W ich gestii znajdują się narzędzia pomagające uczniom wartościować materialne artefakty kultury regionu jako symboliczne dla trwania grupy. Niestety, badania prowadzone na grupie nauczycieli gimnazjów pokazały, że traktują oni dziedzictwo prawosławnych mieszkańców Podlasia jako przeszłość bez potrzeby kontynuacji i rozwoju. Artefakty kultury materialnej tej zbiorowości interpretują jako statyczne elementy – świadectwo przeszłości, jakkolwiek ważne i ciekawe to pozbawione potencjału na przyszłość. Wysoki wskaźnik natężenia zgodności (4,13 w pięciostopniowej skali) ze stwierdzeniem: dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność, ponieważ tradycyjne budynki powinny być w skansenie, świadczy o tym, że dziedzictwo to postrzegane jest raczej jako sygnifikacja przeszłości i sentymentu dla kultury ludowej niż korelat symboliczny współczesnej tożsamości mieszkańców i artefakt tradycji historycznej. Argumentem postawionej powyżej tezy jest rozkład odpowiedzi na pytanie o argumenty, które w opinii badanych nauczycieli powodują, że ludzie chcą mieszkać w otoczeniu podobnym do tego, w jakim żyli ich przodkowie. Otóż, przede wszystkim swoją refleksję na ten temat napisało tylko 67,8% badanych. 32,2% nie zdecydowało się odpowiedzieć na pytanie. Nauczyciele postrzegają decyzję o tym, aby mieszkać w otoczeniu podobnym do tego, w jakim żyli przodkowie poprzez argument tradycji rozumianej jako sentyment do przeszłości i zachowawczą postawę wobec zmian. Taki argument jako najważniejszy i jedyny wymieniło 21,5% badanych oraz dodatkowo 4,1% tych, którzy wymienili to jako jeden z powodów wśród innych. Drugą kategorią argumentów były rozważania o powrocie do natury, zmęczeniu nowoczesnością oraz wadze zdrowego otoczenia. Mamy tutaj także swego rodzaju sentymentalne odniesienia do przeszłości. Trzecią w kolejności wskazań badanych refleksją było podkreślanie wagi utożsamienia się z tradycją i kulturą tych, którzy podjęli decyzję o mieszkaniu w otoczeniu podobnym do tego, w jakim żyli przodkowie, po to, aby przekazać to dzieciom. W odpowiedziach nauczycieli pojawia się więc refleksja nad tożsamością kulturową regionu i przeszłością historyczną jego mieszkańców. Grupa ta stanowi 11,3% badanych, którzy taki argument podali jako jedyny, raz dodatkowo 3,5% badanych, którzy ten argument podali jako jeden z wielu.

Nauczyciele jako grupa badana charakteryzowana zmiennymi niezależnymi to nauczyciele zakorzenieni, zdawałoby się w kulturze regionu. 78,5% nauczycieli zadeklarowało, że pochodzi z regionu, w którym pracuje. Naj-

więcej nauczycieli mieszka i pracuje w regionie w przedziale od 20 do 39 lat. Stanowi to 41,6 % grupy badanej. Drugą w kolejności jest kategoria tych nauczycieli, którzy mieszkają i pracują w regionie w przedziale lat od zawsze do 40 lat, są to ci nauczyciele, którzy w regionie spędzili całe swoje życie. Oni stanowią 27,9%. Nauczyciele pracujący i mieszkający w regionie w przedziale lat 10 – 19 stanowią 13,7%, oraz ci, którzy pracują i mieszkają w regionie mniej niż 9 lat stanowią zdecydowaną mniejszość bo 7,9%. W badanych szkołach regionu uczą doświadczeni nauczyciele. Spośród wszystkich badanych najliczniej reprezentowana jest grupa nauczycieli o stażu pracy zaklasyfikowanym jako długi (21–30 lat). Grupa ta stanowi 44,31% badanych. Dużą grupę stanowią nauczyciele o stażu średnim (10–20 lat) – 29,34%, oraz kolejna grupa to młodzi nauczyciele o stażu krótkim (0–9 lat) – 19,16%. 7,19% badanych nauczycieli to nauczyciele o zasłużonym stażu powyżej 31 lat. Badani nauczyciele to grupa sfeminizowana. 76,8% stanowią kobiety, przy 11,9% mężczyzn (11,3% badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o płeć). Aktywność społeczna nauczycieli w świetle ich deklaracji, niestety nie przedstawia się najlepiej. Na pytanie o zaangażowanie w prace organizacji samorządowych pozytywnej deklaracji udzieliło jedynie 10,78% badanych. Organizacje, w jakich udzielają się nauczyciele pracujący w regionie to: Lokalne Grupy Działania. Lokalna Grupa Działania (LGD) to grupa osób reprezentujących miejscową społeczność i zaangażowanych w działania na rzecz rozwoju lokalnego. Często określa się LGD jako swoistą miniagencję rozwoju lokalnego. Podstawą prawną funkcjonowania są ustawy: o wspieraniu rozwoju obszarów wiejskich oraz o stowarzyszeniach. Członkami LGD mogą być, między innymi, przedstawiciele samorządów gmin, placówek oświaty, kultury, parafii, organizacji i stowarzyszeń działających na danym terenie, firm, spółdzielni, a także, na przykład, przedstawiciele poszczególnych miejscowości. Badani nauczyciele zrzeszeni są w LGD Puszcza Białowieska – 5 osób. Przy czym reprezentują w nich różne stowarzyszenia: Stowarzyszenie Przyjaciół Narwi, Stowarzyszenie Związku Gmin Nadbużańskich, czy Stowarzyszenie Rozwoju Ziemi Dubickiej „Bachmaty”. Jeden nauczyciel należy do stowarzyszenia branżowego: Stowarzyszenie Centrum Wspierania Wczesnej Edukacji, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, czterech do ZHP, oraz trzy osoby zadeklarowały przynależność do klubów sportowych.

Poproszono nauczycieli o refleksje nad tym, jakie, ich zdaniem, wydarzenia z przeszłości powodowały zmiany wyglądu wsi i regionu. Otóż w opinii nauczycieli zmiana powodowana była przede wszystkim wielkimi wydarze-

niami takimi jak pierwsza i druga wojna światowa, kojarzonymi z wysiedleniem, pożarami i pacyfikacją wsi. Zatem można powiedzieć zmiana w tym układzie konotowana jest negatywnie, jako przerwanie ciągłości kultury i ogromne straty w zakresie zasobów kultury materialnej. Kolejne wydarzenia to zmiany ustrojowe w państwie, które w regionie przybrały formę narzuconych wzorów architektonicznych, oraz działań w sferze zmian struktury własności ziemi, co powodowało szereg zmian w krajobrazie kulturowym regionu. Kolejny powód zmian to migracja ludności ze wsi do miast i efekt tego procesu – wyludnianie się wsi. Demograficzne zmiany, a następnie sprzedaż gospodarstw osobom spoza regionu, oraz pojawienie się nowoczesnych technologii budowlanych (taniego sidingu) spowodowały, że remontując domostwa właściciele prowokowali daleko idące zmiany w krajobrazie artefaktów kultury materialnej.

9.5. Tradycja jako postawa wobec przeszłości na przykładzie stosunku do artefaktów materialnej spuścizny kulturowej regionu w interpretacji badanej młodzieży

Regionalne, etniczne i religijne kultury wpływają na różnicowanie danego terytorium. Grupy etniczne i religijne przekraczają często granice państwowe i jeśli analiza dotyczy działań w obrębie jednego kraju to zazwyczaj tworzą mniejszości działające na styku dominującej kultury narodowej i ich własnej tradycyjnej kultury. W tak zróżnicowanych kulturowo terytoriach pojęcie tradycji staje się wyzwaniem dla dyskursu publicznego. Zdefiniowanie tradycji ma bowiem znaczenie zasadnicze dla budowania wspólnoty regionalnej, konstruowania etosu zbiorowości regionalnej, co jest podstawą dla standardu stosunków społecznych w regionie. Kiedy więc stawiamy sobie pytanie o to, czy terytorium pogranicza, gdzie współegzystowały przez wieki różne grupy kulturowe (etniczne), dzisiaj może być przykładem wielokulturowości, a wielokulturowość stanowić obraz systemu wartości pozwalający jednostkom na otwartość i kreatywność we współczesnym świecie, to uświadamiamy sobie, że pojęciem, które organizuje dyskurs publiczny w tym zakresie jest tradycja. Aby wykorzystać społeczny potencjał pogranicza, kategoria tradycji nie może być tylko treścią edukacji, ale powinna się stać jej tematem. Potrzebujemy programów edukacyjnych czy, być może szerzej, ruchu edukacyjnego w kierunku równowartościowego statusu społecznego obecnych w regionie tradycji grup kulturowych. Tradycje grup mniejszości-

wych nie powinny być traktowane jako przeszłe i egzotyczne, ale jako obecne i wartościowe w dzisiejszych czasach. Ważna też wydaje się zmiana ideologii edukacji historycznej: od pielęgnowania i transferowania historii grupy w kierunku nadawania znaczeń i przekazu historii miejsca. Kultury istnieją poprzez swoje artefakty – materialne odzwierciedlenia idei i wartościowania – w obrębie grupy kulturowej. Na pograniczu artefakty kulturowe, a przede wszystkim ich interpretacja mogą być marginalizowane, zawłaszczane czy wreszcie niszczone jako świadectwo obecności obcej tradycji na określonym terenie. Takie działania na artefaktach kultury dokonywane są zwykle, gdy tradycja rozumiana jest jako postawa wobec przeszłości grupy. Natomiast, gdy tradycję rozumiemy jako wynik procesów wartościowania dziedzictwa regionu, terytorium, a nie grupy, wówczas artefakty kulturowe mogą być łącznikiem i budulcem wspólnoty regionalnej, nie zaś terenem walki ideologicznej.

9.5.1. *Rozumienie tradycji w opinii dziewcząt i chłopców*

Interesującym zagadnieniem w procesie postępowania badawczego była analiza treści pojęcia tradycja w świadomości badanych gimnazjalistów. Poproszono młodzież o ustosunkowanie się do zaproponowanych interpretacji pojęcia tradycja. Najbardziej powszechnym i podzielanym przez badanych jest rozumienie tradycji jako fundamentu dla rozwijania swojej tożsamości – 3,93 punktów wagi w pięciostopniowej skali, przy czym deklaracje dziewcząt są różne od deklaracji chłopców i stanowią odpowiednio: 3,80 dla chłopców i 4,08 dla dziewcząt. Natomiast rozumienie tradycji jako sposobu rozpoznawania odmienności, a jak wiemy rozróżnianie „swoj – obcy” jest uniwersalnym mechanizmem, stanowiącym swoisty fundament dla kreowania tożsamości, nie jest już tak waloryzowany przez uczniów. Waga dla całej grupy wynosi 3,26, podczas gdy rozkład z punktu widzenia płci układa się: 3,36 dla chłopców i 3,16 dla dziewczynek. Na podstawie tych wyników można przypuszczać, że traktowanie tradycji jako budulca czy fundamentu tożsamości rozumiane jest raczej jako zjawisko indywidualne dotyczące jednostki niż zbiorowe, a więc odnoszące się do grupy. W tym układzie tradycja rozumiana będzie jako odpowiedź na pytanie co składa się i co powoduje, że „jestem jaki jestem”, niż w interpretacjach swojej jednostkowej tożsamości odwoływanie się do układów istniejących obiektywnie, sklasyfikowanych i nazwanych grup społeczno-kulturowych. Tendencja, by tożsamość indywidualną rozumieć jako efekt wkomponowywania się w obszar kulturowy czy kategorię społeczno-kulturową grupy raczej, niż swobodny wybór jednostki

spośród wielu ofert jest bardziej widoczna w grupie chłopców niż dziewcząt. W zamyśle badaczki było także zanalizowanie interpretacji tradycji jako przeszłości. Jest to druga co do popularności i natężenia wag deklaracja uczniów w całej grupie i wynosiła 3,82 punktów. Zaskakujące są wyniki z podziałem na płeć. Wskazują one na to, że to raczej dziewczęta przychylają się do interpretacji tradycji jako przeszłości niż chłopcy. Rozkład wag z podziałem na płeć przedstawia się: 3,98 dla dziewcząt i 3,68 dla chłopców. Analizując rozumienie tradycji przez badanych odwołano się też do rozumienia tradycji poprzez treści kultury i uczniowie mogli określić ważność tej interpretacji w kategoriach kultury materialnej i niematerialnej. Jeśli idzie o taki rodzaj interpretacji to dla badanych tradycja to raczej artefakty kultury materialnej, zamknięte w salach regionalnych czy muzeach (średnia wag: 3,72), niż treści zawarte w niematerialnej sferze kultury: obrzędach, rytuałach, pieśniach czy tańcach (średnia wag: 3,49). W nadawaniu znaczenia tradycji poprzez treści kultury bardziej różni dziewczęta od chłopców stanowisko w sferze kultury niematerialnej, gdzie różnica wag wynosi 0,42, niż materialnej przy różnicy 0,21.

9.5.2. *Rozumienie tradycji w zależności od zasiedzenia pokoleniowego rodu*

Można stwierdzić, że nadawanie znaczenia tradycji w życiu jednostki skorelowane jest z zasiedziałością jej rodu. Niezależnie od sposobu interpretacji tradycji zasiedziałość rozumiana jako zamieszkiwanie w danej miejscowości od dwóch, trzech czy więcej pokoleń ma związek z wagą, jaką nadają uczniowie tradycji. Wyjątkiem jest interpretacja tradycji przez pryzmat własności pokoleniowej. W rozumieniu niektórych badanych, tradycja jest własnością pokolenia rodziców czy dziadków, którzy używają jej jako argumentu i pokoleniu zstępującemu daje swoistą moc decyzyjną, której pokolenie wstępujące nie posiada. Inaczej mówiąc, tradycja to argument w dialogu międzypokoleniowym.

Niemniej wielu uczniów, mając poczucie, że w zaproponowanych kategoriach nie zmieściły się ich opinie, skorzystało z możliwości wyrażenia swojej opinii. Opinie te poddano analizie jakościowej. Wydaje się, że pytanie o tradycję u wielu uczniów wywołuje silne wzburzenie. Takie wypowiedzi określają tradycję bądź jako przestrzeń społeczną, zbędną dla funkcjonowania człowieka, na przykład „trzeba myśleć o tym, co jest teraz, a nie cofać się do przeszłości”, czy „to taki fason, ludzie wmawiają sobie chęć do pielęgnowania tradycji”, lub też jako przestrzeń manipulacji jednych przez innych „zbędne wydawanie pieniędzy i nabijanie kasy dla bogaczy”. Trady-

TABELA 22. Zasiedziałość w regionie badanych a interpretacja pojęcia tradycji

	zasiedziałość		
	pokolenie rodziców	pokolenie dziadków	pokolenie pradziadków
tradycja to przede wszystkim przeszłość	3,66	3,80	4,06
tradycja to przede wszystkim fundament dla tożsamości	3,75	3,88	4,12
tradycja to przede wszystkim rozróżnienie na swoich i obcych	2,92	3,37	3,35
tradycja to przede wszystkim treści kultury wyrażone w obrzędach, pieśniach i tańcach	3,17	3,40	3,70
tradycja to przede wszystkim artefakty kultury zamknięte w muzeach i salach tradycji	3,51	3,78	3,89
tradycja to przede wszystkim argument pokolenia rodziców o ich przewadze	2,84	3,18	2,93

Źródło: badania własne.

cja w rozumieniu uczniów to także swoiste oglądanie przeszłości, przy czym wypowiedzi są tutaj zróżnicowane i ogląd przeszłości dotyczy zarówno zrozumienia przeszłości: „żeby wiedzieć jak kiedyś było ciężko” czy też „dzięki tradycji można zobaczyć jak kiedyś żyli ludzie”, jak i zdobywania wiedzy: „znać historię swojej miejscowości”, czy też „o swojej wsi pamiętać”. Tradycja w tym układzie kojarzy się z przeszłością i jej związek z teraźniejszością jest co najmniej niejasny. Tradycja to historia regionu, w rozumieniu uczniów. Niemniej w wypowiedziach uczniów znajdziemy też opinie, że tradycja i jej sens, opiera się na przekazie. W tym układzie tradycja jest efektem związku logicznego przeszłości z przyszłością. Taki sposób rozumienia tradycji dotyczy jednak przede wszystkim historii rodu. Od uwagi, że rola tradycji w życiu człowieka polega na tym, że „można ją przenosić z pokolenia na pokolenie” po bardziej precyzyjne wypowiedzi odnoszące się do znaczenia tradycji w życiu człowieka. Jedną z najpopularniejszych wypowiedzi było sformułowane, że tradycja to pamięć o przodkach lub znaczenie tradycji oznacza „ustalić swoje pochodzenie” czy „poznać swoją rodzinę”. Jak widzimy

z analizy zebranych wypowiedzi, tradycja w świadomości uczniów oznacza zarówno wiedzę historyczną o regionie jak i świadomość ciągłości rodu. Tradycji w tym układzie przypisuje się przede wszystkim przestrzeń pamięci i pamiętania, przy czym wydaje się, że łączność z teraźniejszością dla dzieci jest jasna tylko w odniesieniu do historii prywatnych, rodzinnych, pozostaje niejasna, jeśli dotyczy historii miejscowości czy regionu. Dwie wypowiedzi pokazują, że tradycja rozumiana jest także jako narzędzie do urządzania przyszłości. To podejście jest także obecne w świadomości gimnazjalistów. Wypowiedzi, że tradycja to: „powracać do tego, co było kiedyś jest ważne dla człowieka” i „dzięki niej patrzymy inaczej na przyszłość”, oraz bardziej konkretne: „żeby zarobić” świadczą, że tradycja lokalna przez dzieci traktowana jest jako zasób wiedzy o sobie, swojej tożsamości jak też, że może być przedmiotem handlu i źródłem dochodu. Są też wypowiedzi, które traktują tradycję jako przestrzeń rozrywki. Wówczas tradycja jest potrzebna do tego, „aby można było organizować spotkania folklorystyczne” lub też: „oderwać się od rzeczywistości”.

9.5.3. *Interpretacja pojęcia tradycji a profil identyfikacyjny badanych*

Niezależnie od profilu identyfikacyjnego badanych, natężenie rozumienia tradycji jako fundamentu budowy tożsamości należy do trzech interpretacji o największym znaczeniu. Regułą wydaje się też najwyższa pozycja spośród trzech. Drugą jest tradycja rozumiana jako sposób pojmowania przeszłości. Wyjątkiem jest profil narodowy i narodowo-regionalny. Badani o profilu identyfikacyjnym narodowo-wyznaniowym, interpretują pojęcie tradycji przede wszystkim poprzez materialne treści kultury, które według nich powinny być prezentowane w muzeach i salach tradycji. Profil narodowy powoduje, że waga interpretacji pojęcia tradycji przenosi się w obszar treści kultury, zarówno materialnej jak i niematerialnej. Dodatkowo warto jest zauważyć, że natężenia średnich wag w każdej proponowanej interpretacji są wyraźnie niższe niż w pozostałych profilach identyfikacyjnych. Oznacza to, że ustosunkowanie się badanych do pojęcia tradycji nie jest tak zdecydowane jak w pozostałych profilach identyfikacyjnych. Tylko badani profilu identyfikacyjnego – wycofana sfera wyznaniowa – uznali, że interpretacja pojęcia tradycji sprowadza się do rozróżniania swoich i obcych. Podobny rozkład występuje w profilu narodowo-regionalnym, z tym, że interpretacja tradycji jako odczytywania swoich i obcych osiągnęła taką samą wagę jak interpretacja tradycji jako fundamentu tożsamościowego.

TABELA 23. Profil identyfikacyjny badanych a interpretacja pojęcia tradycja

	Tradycja to przede wszystkim:					
	przeszłość	fundament dla tożsamości	rozdzielenie na swoich i obcych	treści kultury wyrażone w obrzędach, pieśniach i tańcach	artefakty kultury zamknięte w muzeach i salach tradycji	argument pokolenia rodziców o ich przewadze
wyrównany	3,81	3,88	3,33	3,63	3,95	3,24
regionalno-wyznaniowy	4,22	4,39	3,47	4,06	3,89	2,83
wyznaniowy	3,59	3,82	2,94	3,15	3,44	2,97
regionalny	3,21	3,21	2,86	2,93	2,86	2,85
wycofana sfera wyznaniowa	4,00	4,67	3,83	3,33	2,60	3,17
wycofana sfera regionalna	3,89	4,16	3,58	3,89	4,11	3,37
wycofana sfera narodowa	4,11	3,44	3,33	3,11	3,78	3,33
wycofana sfera euroglobalna	3,91	4,01	3,26	3,58	3,86	2,96
euroglobalno-narodowy	4,33	4,33	3,00	3,33	4,00	3,00
narodowo-regionalny	4,21	3,57	3,57	3,07	3,86	3,38
narodowo-wyznaniowy	3,78	4,10	3,22	3,27	3,45	2,63
narodowy	3,00	3,05	3,00	3,11	3,11	2,53
inne	3,50	3,86	2,63	2,86	3,13	1,75

Źródło: badania własne.

9.5.4. *Tradycja a procesy interpersonalnego kontaktu pokoleń*

Tradycja w jednej z jej interpretacji może być rozumiana jako przekaz. Istotne w związku z tym wydają się rozważania dotyczące łączności pokoleniowej rozumianej jako przekonanie badanych, że dyskusja o tradycji ma sens w kontakcie z osobami różnych pokoleń. W badaniach analizowano interakcje w ramach trzech pokoleń. Trzecie pokolenie reprezentowane jest przez dziadków; drugie przez rodziców, innych krewnych oraz osoby spoza rodziny, które z racji swojej profesji powołane są do przekazu międzypokoleniowego, a więc księża, nauczyciele i pracownicy kultury, wreszcie pierwsze pokolenie, reprezentowane w badaniach przez rodzeństwo i kolegów badanych. W wyniku badań, gdzie uczniom postawiono zadanie określenia częstotliwości rozmów o tradycji z różnymi osobami, określono moc

pokoleniową tradycji. Bezspornie moc ta występuje w pokoleniu trzecim i reprezentowana jest przede wszystkim przez osobę babci raczej niż dziadka. Moc kontaktu z tradycją, poprzez rozmowy z dziadkami wynosi 3,68 (w skali pięciostopniowej), przy czym istnieje różnica, jeśli idzie o płęć: 3,92 dla babć i 3,44 dla dziadków. Wziąwszy pod uwagę, że skala mocy ma pięć stopni, wiedza o tradycji dla większości badanych pochodzi często lub zawsze z tego źródła. W drugim pokoleniu, natężenie wskaźnika kontaktu (mocy) z tradycją wynosi już tylko 2,67. Wyraźnie przekaz tradycji w opinii badanych jest zróżnicowany w swojej sile w zależności od kręgu socjalizacji. Badani uznają daleko większą siłę przekazu socjalizacji pierwotnej – 3,10 niż wtórnej – 2,36. Obserwujemy także różnice jeśli idzie o siłę przekazu w rodzinie. Istotne różnice w natężeniu przekazu występują między rodzicami i innymi krewnymi. O ile siła przekazu w przypadku rodziców wynosi 3,41 w pięciostopniowej skali (nie ma wielkiej różnicy jeśli idzie o płęć rodzica), to siła przekazu w wypadku innych krewnych to już tylko 2,49. W pokoleniu badanych siła przekazu tradycji jest zbliżona do siły pokolenia drugiego i wynosi 2,28. Oznacza to, że dla badanych pokolenie rodziców i pokolenie rówieśników nie jest źródłem przekazu tradycji. Nigdy, bądź czasami czerpią z tego źródła. Dodatkowe informacje na temat tradycji rozumianej jako przekaz daje rozkład danych ze względu na płęć badanych.

Jeżeli przyjrzymy się oddzielnie grupie dziewcząt i chłopców w zakresie deklarowanej siły przekazu tradycji, to widzimy, że źródła mocy przekazu tradycji układają się odmiennie. W sytuacji dziewcząt, w kręgu socjalizacji pierwotnej przekaz skoncentrowany jest raczej przez płęć przekazującego niż przez pokoleniowość. Moc w przekazie tradycji ma raczej babcia i matka niż dziadek i ojciec. W przypadku chłopców zachowana jest kolejność pokoleniowa, a siła rozmów z ojcem i matką na temat tradycji jest taka sama. Wyraźnie inny kontakt mają też dziewczęta i chłopcy jeśli idzie o rozmowy z innymi członkami rodziny pokolenia drugiego. Przede wszystkim rozległość kontaktów rodzinnych wydaje się duża, bowiem 90,8% chłopców i 85,8% dziewcząt wpisała jakąś osobę spośród dalszych krewnych. Najpopularniejsi to ciocia i wujek, oraz chrzestni rodzice, niemniej siła przekazu tradycji tych osób w opinii dziewcząt oscyluje w granicach wypowiedzi, że czasami jest to wiedza z tego źródła, natomiast w sytuacji chłopców jest to raczej odpowiedź „czasami wiedza z tego źródła”. W kręgu socjalizacji wtórnej, widzimy wyraźne różnice jeśli idzie o siłę przekazu tradycji przez nauczyciela. W przypadku dziewcząt 36,8% odpowiedziało, że nauczyciel zawsze lub bardzo często jest źródłem wiedzy o tradycji, kiedy taką opinię

TABELA 24. Płeć badanych a wiedza o tradycji jako funkcja kontaktu pokoleniowego

		płeć badanych	
		mężczyzna	kobieta
		średnia	średnia
przedstawiciele pokolenia III	rozmawiam z babcią	3,84	4,00
	rozmawiam z dziadkiem	3,41	3,48
przedstawiciele pokolenia II	rozmawiam z mamą	3,35	3,60
	rozmawiam z tatą	3,36	3,33
	rozmawiam z nauczycielem	2,54	2,90
	rozmawiam z księdzem prawosławnym	2,74	2,51
	rozmawiam z dalszym krewnym	2,37	2,63
	rozmawiam z instruktorem z ośrodka kultury	2,17	2,36
	rozmawiam z księdzem katolickim	1,88	1,79
przedstawiciele pokolenia I	rozmawiam z rodzeństwem	2,28	2,30
	rozmawiam z kolegami	2,43	2,12
inni	rozmawiam z kimś innym	2,10	2,05
	z nikim nie rozmawiam	1,91	1,70

Źródło: badania własne.

ma 27,8% chłopców; natomiast nigdy lub bardzo rzadko nauczyciel jest źródłem wiedzy o tradycji – dla 51,1% chłopców i 38,2% dziewcząt. W opinii chłopców siła przekazu tradycji przez księdza prawosławnego jest wyższa niż nauczyciela, dziewczęta wyraziły przeciwną opinię. Nikłą siłę przekazu tradycji w opinii badanych uczniów mają też instruktorzy z ośrodków kultury, jest ona nieznacznie wyższa w opinii dziewcząt. W pokoleniu rówieśników, zarówno dziewczęta jak i chłopcy upatrują nikłą moc przekazu tradycji. Warto zauważyć, że dziewczęta częściej nadają znaczenie kontaktom z rodzeństwem, podczas gdy chłopcy znaczenie nadają kontaktom z kolegami.

Podsumowanie

Analizy te prowadzą nas do szeregu wniosków i uwag. Wydaje się, że socjalizacja dziewcząt i chłopców w zakresie przekazu tradycji wygląda odmiennie. Dziewczęta w tym procesie wydają się być raczej zorientowane

na rodzinę, niezależnie od stopnia pokrewieństwa oraz na swoistą specjalizację płci, podczas gdy socjalizacja chłopców przebiega w kręgu zarówno socjalizacji pierwotnej jak i wtórnej. Wyższa deklaracja mocy przekazu tradycji nauczyciela w opinii dziewcząt i księdza prawosławnego w opinii chłopców może być odzwierciedleniem sytuacji społecznej, kiedy szkoła ma konkretne propozycje i są one skierowane zarówno do dziewcząt i chłopców, to oferta aktywności społecznej dla dziewcząt w Cerkwi jest mniejsza niż dla chłopców. Dziewczęta, w tradycji Cerkwi są wykluczone z aktywnego uczestnictwa w niektórych obrzędach i rytuałach, pozostaje im tylko pasywna rola. Tak wielka różnica mocy przekazu tradycji między pokoleniem dziadków i rówieśników wskazuje na to, że przekaz ma charakter zachowawczy, a nie innowacyjny. Tradycja w tym układzie jest rozumiana jako odtwarzanie i odwzorowywanie przeszłości, a nie jako twórcze spojrzenie w przeszłość i poszukiwanie kontynuacji kultury poprzez współczesne, innowacyjne rozwiązania w życiu społecznym. Pomimo ujawnionej w poprzednim rozdziale potrzeby innowacyjnego podejścia do dziedzictwa kulturowego regionu, pomimo zadeklarowanej potrzeby zmian i otwartości na te zmiany, edukacja nie spełnia tego zadania. Wiele niepokoju budzi fakt, że z procesu przekazu tradycji rodzimej dzieci wycofane są osoby pokolenia drugiego, powołane mocą profesji do wychowania i kształtowania osobowości młodzieży. Niepokojący jest fakt dotyczący niewielkiej interakcji o rodzimej tradycji dzieci w obrębie socjalizacji wtórnej.

□

10.

Edukacja regionalna w opinii młodzieży gimnazjalnej

10.1. Edukacja regionalna i jej realizacje w szkole

Istotnym problemem współczesnych społeczeństw staje się z jednej strony ochrona dziedzictwa kulturowego jako wartości samej w sobie, ale z drugiej strony, współczesność wymaga odniesienia się do tego dziedzictwa w sposób wartościujący, po to, aby było ono budulcem silnych identyfikacji społecznych młodych ludzi i stało się fundamentem więzi, a w konsekwencji prowadziło do aktywnych postaw społecznych. Świadomość własnej tożsamości kulturowej rodzi także postawy otwartości wobec tożsamości odmiennych, a przez co rodzi się ciekawość, zainteresowanie światem. Postawa aktywności i ciekawość, a także wykształcone kompetencje krytycznej analizy dziedzictwa leżą natomiast u podstaw dialogu jako formy społecznego funkcjonowania człowieka w świecie. Takie zadania i wyzwania stawia przed sobą edukacja regionalna na pograniczu. Analizując zagadnienie aktywności edukacyjnej środowiska lokalnego w zakresie edukacji regionalnej, a więc procesu poznawania treści historycznych, literackich, językowych czy geograficznych adaptowanych do warunków lokalnych i lokalnych kontekstów podano uczniom do wyboru różne formy zapoznawania się z tymi treściami. Przede wszystkim poszukiwano tych form w szkole jako wyspecjalizowanej edukacyjnej instytucji lokalnej, ale starano się szukać agendy edukacji regionalnej także w obszarach procesu socjalizacji pierwotnej.

Generalnie badani uczniowie deklarowali obecność w edukacji szkolnej tematyki związanej z lokalną historią i lokalnymi tradycjami. 61,8% dzieci

powiedziało, że pamięta, iż w ich szkole wspomniano o przeszłości miejscowości czy też lokalnych tradycjach. Tych, którzy zdecydowanie odpowiedzieli, że takie treści nie są prezentowane w szkole było 16,4%, a 21,1% nie pamięta, czy w szkole kiedykolwiek wspomniano o przeszłości miejscowości i lokalnych tradycjach. W stosunku do średniej zebranych opinii, dziewczęta są grupą, która statystycznie częściej niż średnia dla całej badanej grupy, wyraża opinię, że w szkole prezentowane są treści z historii lokalnej i lokalnych tradycji. 63,7% dziewcząt tak odpowiedziało, natomiast opinia chłopców jest poniżej średniej dla całej grupy i stanowi 60,1%. 14,2% dziewcząt i 18,4% chłopców nie pamięta, aby takie treści były kiedykolwiek przekazywane. Niezdecydowanych co do swojej opinii jest prawie tyle samo chłopców i dziewcząt – odpowiednio 20,6% i 21,7%.

Interesujący jest rozkład tych danych z podziałem na szkoły.

TABELA 25. Pamiętanie, aby w programie edukacyjnym szkoły pojawiały się treści z historii lokalnej czy lokalnych tradycji

	Czy w Twojej szkole kiedykolwiek wspomniano o przeszłości Twojej miejscowości i lokalnych tradycjach					
	nie		nie pamiętam		tak	
	liczebność N	% z N w wierszu	liczebność N	% z N w wierszu	liczebność N	% z N w wierszu
Augustowo	18	30,5%	17	28,8%	24	40,7%
Czeremcha	8	15,1%	12	22,6%	33	62,3%
Czyże	5	20,8%	1	4,2%	18	75,0%
Dubicze Cerkiewne	3	9,1%	5	15,2%	25	75,8%
Dubiny	5	10,6%	12	25,5%	30	63,8%
Kleszczele	8	18,2%	6	13,6%	30	68,2%
Milejczyce	8	23,5%	14	41,2%	12	35,3%
Narew	9	25,0%	8	22,2%	19	52,8%
Narewka	6	9,7%	11	17,7%	45	72,6%
Orla	2	4,4%	7	15,6%	36	80,0%

$\chi^2=52,775$; $df=27$; $p=0,002$; $C_{kor}=0,32$. Źródło: badania własne.

Dane zebrane w tabeli 25 ilustrują proces pamiętania, czy w edukacji szkolnej pojawiły się treści dotyczące historii lokalnej czy lokalnych tradycji. Wydaje się, że największa efektywność wprowadzania wątków edu-

kacji regionalnej w szkole, mierzona właśnie deklaracją pamiętania, da się zaobserwować w szkole w Orli. „Tak, pamiętam, aby kiedykolwiek w mojej szkole wspomniano o przeszłości mojej miejscowości i lokalnych tradycjach” – odpowiedziało tam 80,0% badanych uczniów przy najmniejszej, ze wszystkich szkół liczbie odpowiedzi przeczącej – 4,2%. Następne w tym rankingu jest gimnazjum w Dubiczach Cerkiewnych: 75,8% odpowiedzi „tak” przy 9,1% odpowiedzi „nie”. Trzecie gimnazjum w Narewce, odpowiednio 72,6% i 9,7%. Najmniej dzieci pamięta, aby w szkole wprowadzano wiedzę o ich miejscowości czy tradycjach lokalnych w gimnazjum w Milejczycach 35,3% deklaracji tak przy 32,5% deklaracji nie, a także w gimnazjum w Augustowie 40,7% deklaracji tak przy 30,5% deklaracji nie. Trzecie gimnazjum w Narwi, gdzie procent odpowiedzi „tak”, to 52,8% i 25% udzielonych odpowiedzi „nie”. Przypuszczenie to sprawdzono statystycznie, średnią ważoną.

TABELA 26. Poczucie uczniów gimnazjum, że w programach edukacyjnych szkoły obecne są treści z zakresu historii regionalnej i lokalnych tradycji

lokalizacja gimnazjum	średnia	N	odchylenie standardowe
Augustowo	,55	59	,422
Czeremcha	,74	53	,375
Czyże	,77	24	,416
Dubicze Cerkiewne	,83	33	,323
Dubiny	,77	47	,343
Kleszczele	,75	44	,396
Milejczyce	,56	34	,385
Narew	,64	36	,424
Narewka	,81	62	,329
Orla	,88	45	,264
Ogółem	,73	437	,380

Źródło: badania własne.

Poddając analizie świadomość uczniów w zakresie obecności edukacji regionalnej w programach edukacyjnych szkoły należy stwierdzić, że powyżej średniej dla całej grupy badanych są uczniowie gimnazjów w Orli, Narewce, Dubicz Cerkiewnych, Czyż, Dubin, Kleszczel i nieznacznie Czeremchy. Jeżeli analizę tę uzupełnimy analizą odchylenia standardowego, wówczas widzimy, że najbardziej skupione wyniki są w gimnazjach: w Orli,

Dubiczach Cerkiewnych i Narewce. Wysoka średnia i silne skupienie odpowiedzi przybierające niską wartość odchylenia standardowego, pozwala przypuszczać, że w tych szkołach świadomość istnienia w programie edukacyjnym szkoły treści edukacji regionalnej jest efektem zamierzonych i zorganizowanych działań szkoły. Wyższa niż przeciętna świadomość dzieci w tym zakresie w gimnazjach w Czyżach, Dubinach i Kleszczelach, oraz wysoka wartość odchylenia standardowego, wskazywałaby na to, że świadomość ta jest w mniejszym stopniu wysiłkiem szkoły jako planowanego i zorganizowanego działania edukacyjnego, a bardziej efektem zindywidualizowanych działań samych uczniów.

Interesującym zagadnieniem, w tym układzie może być wątek form, w jakich przekazywana jest na terenie szkoły wiedza o lokalnej tradycji historii miejscowości, w której dzieci mieszkają. Zaproponowano uczniom do wyboru stwierdzenia ilustrujące różne formy komunikowania się ucznia z nauczycielem i poproszono, aby zdecydowali w odniesieniu do każdej z nich, jak często taki rodzaj komunikowania się wydarza się w edukacji szkolnej, w ich opinii (Tabela 27). Najczęściej w opinii uczniów o lokalnych tradycjach i historii miejscowości regionu rozmawia się sporadycznie i kontekstowo i wówczas kiedy inicjatywa tematu wychodzi od uczniów: „nauczyciele nam czasem coś mówią wtedy, kiedy ich o to zapytamy” – ten sposób propagowania wiedzy o regionie ma najwyższą średnią wszystkich wyborów i wynosi 3,05 (najwyższa możliwa wartość to 5,0). Następnym sposobem komunikowania wiedzy z zakresu regionu, który jest obecny w świadomości uczniów to forma pracy metodą projektu. Natężenie wyboru odpowiedzi: „mamy projekty o historii naszej miejscowości i naszych tradycjach” stanowiło 2,69. Wydaje się, że uczniowie doceniają też i pamiętają treści regionalne jako odnoszenie doświadczeń z zakresu socjalizacji pierwotnej w obszar szerszych procesów historycznych czy społecznych. Średnia natężeń odpowiedzi: „przy okazji omawiania innych tematów nauczyciele podają przykłady z naszej miejscowości” wynosi 2,62. Dwie kolejne propozycje zadane w badaniu, w opinii uczniów, zyskały wartość 2,50 dla odpowiedzi „mamy spotkania z ciekawymi ludźmi, którzy nam o tym mówią” oraz 2,41 „nauczyciele przygotowują lekcje na ten temat”.

Analizowany wskaźnik natężenia ilustruje nam znaczenie, jakie w świadomości uczniów ma forma podawania treści edukacyjnych. Wydaje się, że najczęściej stosowaną w szkole jest forma luźnej rozmowy z inicjatywy uczniów, którzy proszą nauczyciela o odniesienie zdobywanej wiedzy do ich doświadczeń pozaszkolnych i wiedzy wyniesionej z przestrzeni socjalizacji

TABELA 27. Waga różnorodnych form prezentowania w szkole historii regionalnej oraz lokalnych tradycji w opinii uczniów.
Średnia wag przybiera wartości od 1 do 5

lokalizacja gimnazjum	„Nauczyciele nam czasem coś mówią, wtedy, kiedy ich o to zapytamy”. średnia	„Nauczyciele przygotowują lekcje na ten temat”. średnia	„Przy okazji omawiania innych tematów nauczyciele podają przykłady z naszej miejscowości”. średnia	„Mamy projekty o historii naszej miejscowości i naszych tradycjach”. średnia	„Mamy spotkania z ciekawymi ludźmi, którzy nam o tym mówią”. średnia
Augustowo	2,53	1,98	2,08	2,14	2,03
Czeremcha	2,72	2,02	2,21	2,44	2,31
Czyże	3,57	2,57	3,09	2,14	2,57
Dubicze Cerkiewne	3,09	2,39	2,50	2,88	2,85
Dubiny	2,96	2,51	2,43	2,38	2,51
Kleszczele	3,64	2,58	3,02	2,89	2,07
Milejczyce	2,68	2,09	2,38	2,24	2,03
Narew	3,19	2,64	2,94	2,86	3,11
Narewka	3,44	3,15	3,13	3,26	3,08
Orla	2,93	2,13	2,64	3,40	2,53

Źródło: badania własne.

pierwotnej. Natomiast wydaje się, że najbardziej efektywną formą komunikowania się nauczyciel – uczeń jest praca metodą projektu. Świadczy o tym efekt świadomościowy uczniów osiągnięty w gimnazjum w Orli, gdzie praca metodą projektu nad zagadnieniami dziedzictwa kulturowego regionu jest szeroko stosowana. Zakłada ona swobodne kontekstowe komunikowanie się ucznia i nauczyciela na opracowywany temat, a więc to, co w opinii uczniów jest najpowszechniejsze, ale dodatkowo zorganizowane jest w większą strukturę dająca uczniowi szerszy ogłęd, pozwalający na krytyczną analizę problemu.

Jak widzimy w tabeli 27 rozkład wskaźnika wagi formy komunikowania się w zakresie edukacji regionalnej zależnie od szkoły wygląda inaczej. Analizując dane tabeli można wyróżnić szkoły, gdzie natężenie wskaźnika jest stosunkowo wysokie, oznacza to, że w danej szkole rozważanie zagadnień dotyczących historii lokalnej oraz lokalnych tradycji w percepcji uczniów zdarza się często. Najbardziej aktywne w tym kontekście, w opinii uczniów, wydają się szkoły w Narewce – średnia natężeń przekazu o tradycjach lokalnych i historii miejscowości regionu: 3,21, Narwi – 2,94 i Czyżach – 2,78. Najmniej aktywne w tym zakresie, w opinii uczniów, są gimnazja w Augustowie – średnia dla tego gimnazjum to 2,29 i Milejczycach – 2,28. Jeżeli przyjrzymy się rozkładowi wagi formy komunikowania o historii lokalnej i lokalnych tradycjach, to w szkole w Narwi uczniowie pamiętają przede wszystkim indywidualne, sporadyczne rozmowy z nauczycielami i spotkania z ciekawymi ludźmi jako przestrzeń komunikowania się w szkole, w której analizowane są zagadnienia edukacji regionalnej. Najniżej w tej szkole uczniowie zauważają obecność tematyki regionalnej w systemie edukacji szkoły. Jest to zbieżne z wynikami poprzedniej tabeli, gdzie zebrane są dane – wyniki odpowiedzi na pytanie o to, czy w szkole są obecne treści z edukacji regionalnej. Niski wynik w zakresie deklaracji, że szkoła jako instytucja podnosi zagadnienie edukacji regionalnej, natomiast wysokie wartości, jeśli idzie o zindywidualizowane i kontekstualne formy komunikowania się, wskazuje na to, że w świadomości uczniów lokalne tradycje i historia ich miejscowości są raczej poza sferą zorganizowanego kształcenia i wychowania. Podobny wydaje się profil gimnazjum w Czyżach. Szkoła w Narewce, w opinii uczniów tego gimnazjum, jest bardzo aktywna w każdej z analizowanych form przekazu wiedzy o tradycjach i historii regionu. Biorąc pod uwagę także wypowiedzi uczniów dotyczące obecności edukacji regionalnej w programie edukacyjnym szkoły, można przypuszczać, że w kategoriach budowania świadomości regionalnej u uczniów, szkoła w Narewce jest aktywna i efektywna.

Inne spojrzenie na program edukowania dzieci w zakresie edukacji regionalnej może dać analiza opinii uczniów dotycząca treści lekcji przedmiotowych, na których mogą być obecne wątki edukacji regionalnej. Poproszono uczniów o określenie stopnia, w jakim, zgodnie z ich opinią, pojawiają się te wątki na poszczególnych (zaproponowanych) przedmiotach szkolnych. Prawie wszystkie szkoły analizowanego regionu w swojej ofercie mają lekcje języka białoruskiego. Jest to język mniejszości narodowej, nauczany jako język ojczysty i stąd przypuszczano, że można by poszukiwać treści z historii regionu oraz tradycji lokalnych w programie nauczania tego przedmiotu. Inny przedmiot to religia. W sytuacji, gdy średnia identyfikacji z wyznaniem prawosławnym dla grupy, w pięciostopniowej skali przyjmuje wartość cztery, oraz w sytuacji historycznego pogranicza chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego, przyjęto, że lekcje religii mogą być źródłem refleksji nad historią regionu oraz tradycji lokalnych. Z powodów oczywistych, wydaje się przyjęto, że treści edukacji regionalnej powinny się pojawiać na lekcjach historii i geografii. Lekcje języka polskiego włączono do tego zestawu dlatego, że w praktyce edukacyjnej jest to przedmiot wiodący, oparty na założeniach kulturowych i w sytuacji zróżnicowania kulturowego regionu wydaje się, że powinno ono być odnotowane w programie przedmiotu. Uczniowie mogli też zaznaczyć, że w ich opinii treści edukacji regionalnej prezentowane są na innych lekcjach, oraz doprecyzować na jakich. Uczniowie badanych gimnazjów treści edukacji regionalnej dostrzegają na lekcjach historii. W pięciostopniowej skali, średnia dla dziewcząt deklarujących obecność zagadnień historii regionu i tradycji lokalnych wynosi 3,20, a dla chłopców 2,94; lekcje geografii w opinii uczniów nie zawierają treści lokalnych, gdyż średnia natężenia opinii pozytywnych zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców jest niższa niż 2,5 (w pięciostopniowej skali). Wynosi odpowiednio: 2,13 i 2,04. Uczniowie bardziej dostrzegają wątki edukacji regionalnej na lekcjach religii niż na lekcjach języka białoruskiego. O ile natężenie opinii pozytywnych, co do poruszania tematyki historii regionu i tradycji lokalnych na lekcjach religii zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców oscyluje w granicach 3 punktów w pięciostopniowej skali, to opinie odnośnie do przedmiotu język białoruski były zróżnicowane. W opinii dziewcząt natężenie wskaźnika informującego o obecności treści z historii regionu i tradycji lokalnych wynosi 2,54 natomiast w grupie chłopców wskaźnik ten wynosi 2,30. Wskaźnik obecności treści edukacji regionalnej na lekcjach języka polskiego oscyluje w grupie dziewcząt w granicach średniej, i wynosi 2,53, natomiast w grupie chłopców jest niższy – 2,25. Na innych przedmiotach, w opinii zarówno dziewcząt jak

i chłopców treści edukacji regionalnej nie pojawiają się znacząco. Są poniżej średniej i wynoszą 2,10 dla dziewcząt i 2,22 dla chłopców.

TABELA 28. Opinia uczniów badanych gimnazjów na temat treści z edukacji regionalnej na lekcjach przedmiotów szkolnych (opinie wyrażone są w postaci średniej – wartości wynoszą od 1 do 5)

lokalizacja gimnazjum	lekcje języka białoru- skiego	lekcje religii	lekcje historii	lekcje geogra- fii	lekcje języka pol- skiego	inne lekcje
	średnia	średnia	średnia	średnia	średnia	średnia
Augustowo	2,41	2,75	2,85	1,83	2,10	1,80
Czeremcha	1,22	2,83	2,65	1,80	2,13	2,53
Czyże	4,35	2,70	2,30	1,52	2,26	1,38
Dubicze Cerkiewne	3,12	3,45	2,27	1,88	2,61	2,18
Dubiny	2,91	2,94	3,38	2,23	2,38	2,40
Kleszczele	1,66	2,55	3,91	2,27	2,05	2,21
Milejczyce	1,21	2,79	3,03	1,88	2,12	1,54
Narew	2,80	2,86	2,81	1,92	2,49	1,70
Narewka	2,89	3,35	3,76	2,55	3,19	2,60
Orla	2,47	3,09	2,93	2,52	2,27	2,37

Źródło: badania własne.

Analiza danych, dotyczących obecności w programie nauczania poszczególnych przedmiotów treści z zakresu edukacji regionalnej, za pomocą wskaźnika natężenia tych treści w programach nauczania przedmiotów, w opinii uczniów, pokazuje zróżnicowanie zarówno w zakresie obecności treści jak i poszczególnych gimnazjów. Należy zauważyć, że najmniej treści z zakresu historii regionalnej i lokalnych tradycji jest przekazywanych na lekcjach geografii i języka polskiego, oraz na innych lekcjach, oprócz wyróżnionych w badaniu. Tylko w świadomości uczniów gimnazjum w Narewce na lekcjach geografii wskaźnik natężenia odpowiedzi przekracza połowę możliwej skali. Ten wskaźnik w żadnym innym gimnazjum nie przekracza 2,5. Biorąc pod uwagę lekcje języka polskiego, to tylko w gimnazjum w Narewce i Dubiczach Cerkiewnych, w opinii uczniów, treści z edukacji regionalnej obecne są częściej niż przeciętnie. W programie nauczania innych niż wyróżnione lekcje, tylko w gimnazjach w Narewce i w Czeremsku natężenie wskaźnika obecności treści odnoszących się do edukacji regionalnej prze-

kracza poziom 2,5, a więc można przypuszczać, że treści te są obecne w programie nauczania „często” i „zawsze” w opinii uczniów. Uczniowie mieli możliwość podania lekcji, które, ich zdaniem, są istotne, a zostały pominięte w badaniu. Uczniowie gimnazjum w Czeremsze podali takie przedmioty jak wiedza o społeczeństwie i na badanych 53 uczniów gimnazjum było 8 wskazań; język ukraiński – 4 wskazania, matematyka – 3 wskazania i pojedyncze wskazania takich przedmiotów jak język rosyjski, koło geograficzne, plastyka czy godzina wychowawcza.

Lekcje historii, religii i języka białoruskiego w założeniu wydawały się najbardziej efektywne w propagowaniu treści edukacji regionalnej. Generalnie jest to uzasadnione, jednak duże zróżnicowanie wskaźnika obecności treści edukacji regionalnej w poszczególnych gimnazjach, ukazuje istotną i ważną rolę nauczyciela, który decyduje o wprowadzeniu bądź nie tych treści do nauczania swojego przedmiotu. Z tej perspektywy, gimnazjaliści w Czyżach, odbierają lekcje białoruskiego jako treści edukacji regionalnej i poprzez te lekcje uczą się historii swoich miejscowości i o tradycjach lokalnych – natężenie odpowiedzi w pięciostopniowej skali od „nigdy” po „zawsze” (dowiaduję się o historii mojej miejscowości i tradycjach lokalnych) wynosi 4,35. Takiego wrażenia nie mają, niestety, uczniowie gimnazjów w Czeremsze – 1,22 i Kleszczelach – 1,66. W analizie nie uwzględniono gimnazjum w Milejczycach, bowiem tam nie ma lekcji języka białoruskiego. Rozkład średnich natężeń podawanej wiedzy o historii regionu i tradycjach lokalnych w opinii uczniów na lekcjach historii i religii wskazuje na duże ich znaczenie dla edukacji regionalnej. Zasadniczo, niezależnie od gimnazjum, średnia natężeń jest wyższa od 2,5. Wyjątkiem jest gimnazjum w Czyżach i Dubiczach Cerkiewnych. Należy jednak zauważyć, że w tych gimnazjach wiedza o regionie i tradycjach lokalnych jest przekazywana na lekcjach języka mniejszości (białoruskiego) i lekcjach religii. Ta prawidłowość, pokazywałaby, że prawdopodobnie wiele zależy od organizacji lekcji przez nauczyciela, jego zaangażowania i woli przekazywania treści wiedzy o regionie i tradycjach lokalnych

10.2. Edukacja regionalna w procesach przekazu pozaszkolnego

Edukacja regionalna, by ją praktykować, musi opierać się na tekstach źródłowych tak, by zdobywanie wiadomości o regionie i osadzanie ich w szerszym systemie kulturowo-społecznym miało postać oryginalną czy też wyjątkową. Ważne bowiem jest, aby lokalne wydarzenia mogły być przez

uczniów postrzegane w relacji do szerszych procesów społeczno-kulturowych. W przedstawionej ankiecie, jednym z pytań: jakie ogólnospołeczne źródła informacji (media) mogą poszerzyć ich wiedzę o regionie, miejscowości, w której mieszkają czy opowiadają o ludziach „takich jak oni”. Intencją tego pytania było zebranie danych do analizy świadomości uczniów w zakresie dostępności źródeł informacji. W trakcie badania poproszono uczniów o określenie zarówno stopnia dostępności oraz przydatności źródła, jak też zebrano wiedzę uczniów na temat konkretnych programów, książek czy czasopism i dane te poddano analizie jakościowej.

Najpopularniejszym źródłem wiedzy o regionie, przeszłości miejscowości oraz ludziach „takich jak badani” jest Internet. Średnia natężenia wskazań tego źródła w pięciostopniowej skali wynosiła 3,01 dla wszystkich badanych (N=460). Drugim takim źródłem wydaje się być regionalna telewizja Białystok – średnia natężenia 2,79. O ile dwa najważniejsze w świadomości uczniów źródła są natury globalnej, o tyle trzecie w kolejności z zaproponowanych źródeł wiedzy ma naturę lokalną. 2,65 wynosiło natężenie wskazań na Kościół/Cerkiew jako źródło wiedzy o historii miejscowości i ludziach „takich jak oni”. Inne proponowane źródła nie osiągnęły natężenia średniego 2,50, co wskazuje, że dane źródło w świadomości badanych nie jest przydatne („często” i „zawsze”). Tak więc, książki, filmy i czasopisma, oraz programy radiowe w opinii badanych są użyteczne w zdobywaniu wiedzy o regionie i swojej tożsamości „nigdy”, „rzadko” lub „czasami”. Taki rozkład może być wynikiem zarówno działań wychowawczych w przestrzeni socjalizacji pierwotnej, przez co rozumiem nabycie nawyków korzystania z Internetu i oglądania telewizji raczej niż poszukiwania książek o tematyce regionalnej czy śledzenia tekstów w regionalnych czasopismach, ale może też być postrzegane jako zaniedbanie edukacji regionalnej na poziomie socjalizacji pierwotnej i brak uwrażliwiania i ćwiczenia z uczniami korzystania z zasobów informacji o regionie tkwiących w źródłach pozapodręcznikowych.

Dwa następne rozkłady tych samych danych pokazują, że przyczyny osadzone są w tych dwóch źródłach. W sytuacji rozkładu na grupę chłopców i dziewcząt, rozkład kolejności źródeł wiedzy o regionie i tożsamości jego mieszkańców, oraz i ich użyteczności dla budowania świadomości i wiedzy o regionie w grupie chłopców zachował rozkład dla całej grupy badanych. W przypadku dziewcząt jednak, widzimy przede wszystkim większą aktywność w sięganiu po różnorodne źródła (nie tylko Internet i telewizja) i choć preferencje badanych co do kolejności przydatności źródeł, zarówno w grupie chłopców jak i dziewcząt są takie same, to natężenia pokazują dla dziewcząt

większą przydatność czasopism jako źródła wiedzy o historii miejscowości i losach ludzi „takich jak oni”, jak również wydaje się być znacząca różnica natężeń w wyborze książek jako źródła wiedzy: 2,12 dla chłopców i 2,57 dla dziewcząt. Nie zaobserwowano natomiast takich różnic, jeśli idzie o filmy jako źródło wiedzy o regionie i losach ludzi „takich jak oni”.

Interesujące wydaje się obserwowanie rozkładu przydatności różnorodnych źródeł pozapodręcznikowych w zależności od badanego gimnazjum.

TABELA 29. Gimnazjum, do którego uczęszczają badani a pozapodręcznikowe źródła wiedzy o historii miejscowości lub losach ludzi „takich jak badani”

lokalizacja gimnazjum	są takie książki	są takie filmy	są pro- gramy telewizji biało- stockiej	są takie czaso- pisma	są takie pro- gramy w ra- diu	w Inter- necie	w Koś- ciele /Cer- kwi
	średnia	śred- nia	średnia	śred- nia	śred- nia	śred- nia	śred- nia
Augustowo	2,19	1,83	2,66	2,08	2,05	2,76	2,53
Czeremcha	2,59	1,92	2,55	2,63	2,49	3,18	2,71
Czyże	2,50	1,76	3,39	2,30	2,70	2,90	2,87
Dubicze Cerkiewne	2,27	2,00	3,15	2,53	2,78	3,58	3,04
Dubiny	2,22	2,18	2,83	2,53	2,77	3,68	2,59
Kleszczele	2,85	1,60	2,19	2,12	1,93	3,13	2,23
Milejczyce	1,44	2,64	2,44	2,27	2,29	2,66	2,47
Narew	1,65	1,44	2,94	2,47	2,15	2,15	2,53
Narewka	2,39	2,76	3,00	2,98	2,46	2,93	2,68
Orla	3,07	3,05	3,12	2,95	2,39	3,18	3,02

Źródło: badania własne.

Najbardziej aktywni w deklarowaniu korzystania z innych niż podręcznikowe źródła wiedzy o regionie i ludziach „takich jak oni” deklarowali uczniowie gimnazjum w Orli. Poza źródłem – programy radiowe – natężenia deklaracji korzystania wynoszą w okolicach 3 punktów w pięciostopniowej skali natężeń. Uczniowie w innych badanych gimnazjach deklarowali bardziej zróżnicowane korzystanie z innych niż podręcznikowe źródła. Internet jako źródło jest istotny częściej niż przeciętnie we wszystkich badanych gim-

nazjach z wyjątkiem gimnazjum w Narwi, gdzie średnia natężenia wynosi tylko 2,15. Spośród badanych 75 uczniów tego gimnazjum tylko 6 uczniów zadeklarowało stronę gminy Narew jako źródło wiedzy o historii miejscowości i o ludziach „takich jak oni”. Jako docelowe strony internetowe podawane były strony gmin i miejscowości zamieszkania dzieci. Podano jedną odpowiedź: „strona szkoły” – i był to uczeń gimnazjum w Orli. Z innych portali, jakie w opinii badanych uczniów gimnazjum są przydatne podawane są portal: cerkiew.pl; slonko.org; wrotapodlasia.pl oraz wikipedia. Portal wikipedia i cerkiew.pl podawany był przez uczniów różnych gimnazjów, natomiast portal Białorusinów w Polsce: slonko.org, tylko uczniowie gimnazjum w Augustowie. Po analizie jakościowej korzystania z Internetu jako źródła wiedzy o regionie, uczniowie odwołują się przede wszystkim do stron internetowych swoich miejscowości, a więc razem z wysokimi średnimi natężeń z drugiego, najwyższej cenionego źródła przez uczniów, jakim było w ujęciu generalnym Cerkiew/Kościół, mamy do czynienia z lokalnie ujętym konstruktem regionu, opartym o konkretny i literalnie interpretowanym, a nie symbolem, którego analiza może być dokonana na poziomie alegorycznym czy moralnym. Poszukując interpretacji treści regionalnych podanych na tych poziomach symbolizacji można by się odwołać do innych źródeł takich jak: filmy, czasopisma czy książki. Uczniowie, w trakcie badania oprócz określenia stopnia przydatności danego źródła dla wiedzy o regionie, proszeni byli także o wpisanie tytułu bądź autora książki, która ich zdaniem jest o ludziach „takich jak oni” i odnosi się do historii regionalnej. Następnie zebrany materiał empiryczny poddano analizie jakościowej. Tylko w jednym gimnazjum – w Milejczycach – młodzież nie była w stanie podać żadnej takiej pozycji książkowej. W gimnazjum w Narwi dwoje uczniów zakwalifikowało encyklopedię jako źródło wiedzy o historii ich miejscowości i „ludziach takich jak oni”. W innych gimnazjach uczniowie wskazywali z reguły kilka pozycji, ich zdaniem opowiadających o regionie, w którym mieszkają i „ludziach takich jak oni”. W gimnazjum w Kleszczelach, które w tym teście jako jedno z trzech osiągnęło średnią wagi powyżej 2,5 (w pięciostopniowej skali), wszyscy uczniowie odwoływali się do jednej pozycji książkowej: KLESZCZELE autorstwa Mikołaja Roszczenko – lingwisty, pracownika naukowego Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, urodzonego w Kleszczelach. W innych gimnazjach podawano więcej niż jeden tytuł. Najwyższa średnia wagi tego źródła dla wiedzy o regionie osiągnięta została w gimnazjum w Orli. Na 64 przebadanych uczniów 14 przytoczyło tytuły książek. Wszystkie przywołane pozycje to opracowania histo-

ryczno-etnograficzne dotyczące różnych miejscowości tego regionu. W Czeremsze uczniowie badanego gimnazjum sami, w ramach projektu edukacji regionalnej pracowali nad książką: SŁOWNIK NAZW GEOGRAFICZNYCH GMINY CZEREMCHA i na 53 przebadanych uczniów tego gimnazjum pięciu podało tę pozycję. Bardzo interesujące na tym tle są wybory uczniów, którzy jako adekwatną literaturę wskazali dzieła pisarzy i poetów piszących w języku białoruskim: Jana Mordania, Jana Czykwina, Wiktora Szveda czy powieść ŚCIERNISKO Bazylego Pietruczuka. Takie deklaracje zdarzyły się tylko w gimnazjum w Dubiczach Cerkiewnych i Augustowie. O ile korzystając z danych poprzedniej tabeli, w Dubiczach Cerkiewnych uczniowie postrzegają przedmiot język białoruski jako ten, który zawiera treści o regionie i w związku z tym podawanie autorów piszących po białorusku jest efektem ich edukacji, o tyle wybory uczniów z gimnazjum w Augustowie są jednostkowe i prawdopodobnie to przede wszystkim efekt wrażliwości indywidualnej ucznia. W wyborze uczniów znalazł się także przewodnik POLSKA EGZOTYCZNA Grzegorza Rąkowskiego. Analiza materiału jakościowego ujawniła, że dzieciom trudno jest odnieść się do konkretnego filmu, który mogłyby podać jako przykład informacji o historii regionu czy też, mogłyby reprezentować życie „ludzi takich jak oni”. W podawaniu tytułów filmów najbardziej aktywni byli uczniowie gimnazjów w Augustowie, Czeremsze, Dubiczach Cerkiewnych. Nieliczni tylko uczniowie z gimnazjów w Orli i Narewce wypowiedzieli się na ten temat. Interesujące jest, że podawane filmy należały zarówno do gatunku filmów fabularnych jak i filmów dokumentalnych. Dzieci podawały dwa tytuły filmów fabularnych, które według ich kategoryzacji odzwierciedlały „ich” rzeczywistość. Były to filmy: ZNACHOR i U PANA BOGA ZA PIECEM. Film U PANA BOGA ZA PIECEM, jak twierdzili badani, znalazł się na tej liście z powodów geograficzno-społecznych. Wedle ich opinii film odtwarza stosunki społeczne w regionie i odnosi się do miejscowości regionu, grają tam lokalni aktorzy. Natomiast z filmu ZNACHOR badani referowali do kilku scen, tych które opowiadały o życiu rodziny Młynarza, a zwłaszcza zwracały uwagę i przytaczały kwestię z tego filmu: „A czy mnie pomoże?..... Bo my Panie prawosławni”. Poza tym, co wydaje się oczywiste, dzieci z Czeremchy przytaczały film dokumentalny, w tworzeniu którego same brały udział, a który potem był wielokrotnie wyświetlany w regionalnej telewizji – efekt projektu pt. „Hovorymo po svojemu” („Mówimy w swoim języku”) czy inny film, zrealizowany przy udziale uczniów tego gimnazjum, członków zespołu folklorystycznego „Hiłoczka”, który przedstawiał obrzędy ludowe tych okolic w interpretacji właśnie człon-

ków zespołu, także efekt projektu edukacyjnego. Poza tym, co wydaje się oczywiste, dzieci z gimnazjum w Narewce, podawały jako przykład filmy Tamary Sołonieвич, wybitnej reportażystki, która pochodziła z Narewki. Do jej filmów odwoływali się też gimnazjaliści z Orli i Dubicz Cerkiewnych. W pamięci gimnazjalistów są też reportaże ze wsi regionu czy felietony i reportaże o dziedzictwie kultury niematerialnej prawosławnych mieszkańców regionu. Przez uczniów, w ankiecie opisywane były jako „filmy o przodkach”, „filmy o starodawnych obrzędach”; „o wsi dokumenty”. Uczniowie gimnazjów w Milejczycach, Kleszczelach, Dubinach i Narwi nie podali żadnego przykładu filmu, który, w ich reprezentacji odzwierciedlałby życie ich miejscowości i „ludzi takich jak oni”. Z perspektywy analizy czasopism, które wedle badanych opowiadają o życiu ich miejscowości i o „ludziach takich jak oni”, to badani odwołują się przede wszystkim do czasopism wydawanych przez organizacje mniejszości narodowych. „Niva” – gazeta wydawana wyłącznie w języku białoruskim była najbardziej reprezentowana w Czyżach, Orli, Dubiczach Cerkiewnych, Narwi, Dubinach i Augustowie. Nie jest istotna w edukacji regionalnej dzieci z Czeremchy, Narewki i Milejczyc. Inne czasopismo Białorusinów w Polsce – „Czasopis” jest czytane i ma znaczenie dla edukacji regionalnej dzieci w Orli, Dubiczach Cerkiewnych i Dubinach. Czasopismo mniejszości ukraińskiej, wydawane przez Stowarzyszenie Ukraińców Podlasia – „Nad Buhom i Narwoju” nie występuje w deklaracjach uczniów tak często jak czasopisma białoruskie, niemniej wydaje się być znaczące. Podawano także „Przegląd prawosławny” – pismo społeczno-religijne, które wydawane jest w Białymstoku, jako znaczące dla mniejszości narodowych. Poza pismami mniejszości narodowych Białostocczyny uczniowie w odpowiedzi na pytanie o czasopisma i gazety, które dotyczą życia regionu i analizują problemy „ludzi takich jak oni”, podawali także codzienne gazety regionalne, precyzując, że chodzi przede wszystkim o lokalne wydania tych gazet. Wymieniano „Gazetę Współczesną” i „Kurier Poranny”. Poza tym wymieniano jeszcze lokalnie ukazujące się gazety, a uczeń w Narwi odwołał się nawet do gazetki szkolnej.

□

Zakończenie

Zadaniem pedagogiki i pedagogów jest, między innymi, analiza procesu wychowania jako refleksji nad procesami społecznymi, które są funkcją zarówno zmian w kulturze jak i decyzji politycznych. Zatem rzeczywistość edukacyjna wynika z jednej strony z żywiołu kulturowego – transformacji kultury rozumianej na sposób antropologiczny, ale z drugiej strony podlega politycznym decyzjom. W świetle dzisiejszych załamania i przemian kanonów filozoficznych, etycznych i ideologicznych, debata o edukacji międzykulturowej czy regionalnej w przypadku historycznych pograniczy, powinna wyjść poza ramy analiz i dywagacji o sposobie celebrowania wielokulturowości jako standardu kulturowego i otworzyć się na głębsze rozważania o stosunku etycznym do odmienności, kontekstualności odmienności i budowania wspólnoty w tych warunkach. Wymagają tego od nas antynomie świata ponowoczesnego: kultura globalizacji i renesans lokalności. Pierwsza wydaje się być żywiołem kultury, kiedy druga – strategią kulturowego przetrwania człowieka humanisty. Budując swego rodzaju wspólnotę regionu w perspektywie globalizującego się świata, powinniśmy odnieść się do tożsamości kulturowej miejsca i spojrzeć na nie z perspektywy tożsamości kultury, której istotą jest standard rozumiany jako „zespół podstawowych potrzeb jej uczestników, których realizacja właśnie w dziedzinie zinstytucjonalizowanego współdziałania ludzi stanowi jej rdzeń”¹. Kultura to proces i produkt

¹ K. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994, s. 293.

tworzony, utrzymywany oraz rozwijany przez działania i współdziałania ludzi. Może być ujmowana instrumentalnie i instytucjonalnie. Instrumentalnie oznacza, że produkty kultury i współdziałanie ludzi odnosimy do zróżnicowanego aparatu zaspokajania potrzeb, natomiast instytucjonalnie oznacza, że analizując kulturę (miejsca) odnosimy się do systemów komunikacji, środków współdziałania ludzi czy zasad organizacji przekazu wartości. Pozornie dychotomiczne ujęcie kultury, w relacji do siebie ukazuje procesy utrwalania, powtarzania i przekształcania kultury w tradycję, która staje się kulturowym kodem dla budowania projektu tożsamości kulturowej jednostek. Tradycja ma bowiem moc kodowania różnego rodzaju przekazów kulturowych, jakie zachodzą pomiędzy współczesnymi sobie ludźmi i kolejnymi pokoleniami.

W warunkach radykalnych zmian kulturowych, ustalone modele konstruowania tożsamości kulturowej jednostek i wyposażanie ich w wiedzę o kulturze poprzez teorię kanonu i kreację wspólnoty narodowej, skazują coraz większe rzesze młodych ludzi na marginalizację w sferze kulturowego funkcjonowania. Być może tym samym blokują innowacyjność i otwartość na zmiany u młodego pokolenia – polaryzują ich postawy wobec rzeczywistości społecznej, wyostwiają ogląd i prowokują do radykalnych decyzji eskalując tym samym konflikt pokoleń. Pedagogika w obliczu wyzwań procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostek w tych nowych uwarunkowaniach cywilizacyjnych, potrzebuje nowego otwarcia i prób poszukiwania rekonstrukcji jaźni integralnej i etycznej, poszukiwania nowych wyznaczników tożsamości, które z punktu widzenia pedagoga zarysują potrzebę treści kultury, nowego modelu interpretacji tych treści, a w konsekwencji przewartościowań w zakresie założeń ideologicznych w systemie edukacyjnym symboli kulturowych, których zadaniem jest przekaz określonego modelu tożsamości kulturowej.

Relacje społeczne w kręgu wielokulturowych wspólnot to konsekwencja wielowiekowego i powolnego – w sytuacji pogranicza historycznego lub też dynamicznego, ale nie długiego – w sytuacji zmian demograficznych wywołanych migracją procesów wymiany kulturowej członków poszczególnych grup kulturowych. Historia jako nauka o przeszłości z intencją obiektywizowania przeszłości, konstruuje relacje oparte na kategoriach społecznej większości i mniejszości, dając tym samym pierwszeństwo jednej tradycji przed drugą. W świetle procesów tożsamościowych i w celu budowania wielokulturowej wspólnoty etycznej bardziej operacyjna wydaje się być kategoria pamięci zbiorowej i pamiętania niż kanonicznie rozumiane treści

historyczne. Stąd tak ważna staje się kategoria świadomości dziedzictwa kulturowego oraz umiejętność docierania w procesie edukacyjnym do tradycji wszystkich grup budujących wielokulturową wspólnotę. Analizy pamięci zbiorowej i kreowania tejże pamięci z perspektywy wzajemnego szacunku i zrozumienia odmienności, oraz miejsce dla tych rozważań w procesie edukacji, wydają się być istotnym problemem edukacji międzykulturowej w obecnych uwarunkowaniach kulturowo-społecznych.

Proces socjalizacji dokonujący się w warunkach historycznie ukształtowanego pogranicza kultur etnicznych i wyznaniowych, na Podlasiu, dla przedstawicieli mniejszości jest wyzwaniem egzystencjalnym, w którym system edukacji znajduje się na początku drogi zmian. Eksponując dziedzictwo kulturowe grupy mniejszościowej i proces jego dziedziczenia w kontekście kształtowania (się) tożsamości, można stwierdzić, że system edukacji w tym zakresie ma wiele do zrobienia. Środowisko kulturowe ma silny wpływ na rozwój osobowości wychowanków. Miarą tego rozwoju, jak konstatuje K. Brozi – jest zakres autonomii, czyli względnej niezależności poznawczej i praktycznej od istniejących w danej kulturze wzorów, a wynikający z jednoczesnego uczestnictwa danego podmiotu w różnych wielopoziomowych sferach kultury. Autor pisze: „Zatem przesłanką dynamiki rozwoju osobowości jednostki będzie proporcja pomiędzy stopniem i formą zróżnicowania całej kultury, w jakiej przebiega jej życie”². W wypadku jednostek identyfikujących się mniej lub bardziej z kategorią kultury mniejszościowej, ważnym wątkiem obserwacji stopnia i formy zróżnicowania przekazu kultury jest odwołanie się do procesów przekazu rozumianych jako procesy socjalizacji pierwotnej i wtórnej. W obszarze socjalizacji pierwotnej znajdują się przekazy kultury traktowane jako prywatne, rodzinne, rodzinne³, przez obserwowane jednostki traktowane jako obiektywne. W przestrzeni socjalizacji wtórnej natomiast, ów obiektywizowany układ kultury okazuje się niepoprawny w sensie jego publicznej reprezentacji. Kulturowa osobowość jednostki identyfikującej się w jakimkolwiek stopniu z dziedzictwem mniejszościowym obowiązana jest poszukiwać takiego modelu swojego kulturowego rozwoju, który uprawomocniałby jej istnienie w świecie publicznym.

Obraz standardu kulturowego na badanym pograniczu w kontekście międzypokoleniowego przekazu oraz pamiętania pokazuje, że w zakresie założonych analiz proces transferu kultury mniejszości jest osadzony w pry-

² Tamże, s. 297.

³ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt.

watnej perspektywie pamiętania i przekazu. Dziedzictwo kulturowe regionu jest eksponowane w kategoriach pasywnych, bez potencjału na przyszłość, osadzone w dyskursie co najwyżej historii rodziny. W pokoleniu rodziców nie ma aspiracji do publicznej ekspozycji tegoż dziedzictwa. Trochę bardziej skomplikowany obraz standardu ukazuje się w pokoleniu dzieci. Wśród badanych gimnazjalistów jest oczekiwanie i gotowość do dziedziczenia, to pokolenie nie ma natomiast, co jest oczywiste, mocy decyzyjnej. Gimnazjaliści oczekują, że ich doświadczenie kulturowe rodziny będzie miało swoje miejsce w przestrzeni socjalizacji wtórnej. Potrzeba ta nie jest odzwierciedlona w systemie edukacyjnym, który w analizowanym układzie społecznych relacji jest instytucją socjalizacji wtórnej. Tematyka i aktywność w zakresie nadania znaczenia dziedzictwu kultury mniejszościowej, przejawiana przez instytucję szkoły, wydaje się sporadyczna i okazjonalna. Niemniej jest odczytywana i waloryzowana pozytywnie przez dzieci. Badane gimnazja, w których relatywnie często i planowo prowadzone są różnego rodzaju przedsięwzięcia mające na celu odczytanie i analizę dziedzictwa regionu z wielu perspektyw tradycji grup regionu, wpływają na kompetencje kulturowe uczniów. Są też różnice w nadawaniu znaczeń i określaniu miejsca spuścizny grup mniejszościowych. Należy jednak zaznaczyć, że aktywność edukacyjna szkoły w tym zakresie wiąże się z działaniami pozaprogramowymi. Jest wynikiem bądź to współpracy szkoły z organizacjami pozarządowymi, bądź jest wyrazem dużego zaangażowania nauczycieli i dzieje się mocą pozazawodowej aktywności nauczycieli. Procesy wartościowania dziedzictwa kultury mniejszościowej są znacząco różne w pokoleniu rodziców i dzieci. Mamy do czynienia ze swego rodzaju przepaścią interpretacji ich znaczenia w życiu publicznym, w pokoleniu rodziców i dzieci. Taki układ wartościowania dziedzictwa i tradycji mniejszościowej, wskazywałby na to, że przekaz istnieje w obszarze socjalizacji wtórnej. Nie ma również zgodności międzypokoleniowej co do pamiętania przeszłości. Można by postawić tezę, że rodzice nie mają woli przekazu. Wyniki korelujące zasiedloność rodzin i wartościowanie dziedzictwa wskazywałyby na to, że wartościowanie dziedzictwa kultury materialnej prawosławnych mieszkańców regionu ma postać nawykową, jest sterowane raczej postawą rezygnacji niż uświadomioną potrzebą jego zachowania.

Tradycja grupy mniejszościowej w opinii badanych gimnazjalistów daje nam niejasny obraz. Standard kulturowy w tym zakresie można by opisać jako wielki dylemat, niemający na razie rozwiązania. Z jednej strony w opinii badanych kultura mniejszości postrzegana jest jako nieuchronnie zanikająca,

a badane artefakty kultury wartościowane są najwyżej jako sentymentalne, niemające miejsca we współczesnych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Niepokojące jest także postrzeganie własnego dziedzictwa przez kategorie zdecydowanie negatywne dla przyszłości. Mam tutaj na myśli kojarzenie spuścizny w kontekście biedy i zacofania. Niemniej jednak w świadomości badanych pojawia się koncepcja innowacyjnej interpretacji tradycji, jako włączania w obieg publicznego dyskursu artefaktów kultury mniejszości. Potrzebne tutaj jednak byłoby silne wsparcie systemu edukacyjnego i odpowiedniej do tych potrzeb polityki edukacyjnej. Pozwoliłoby to młodym ludziom zdobyć niezbędny aparat do analizy współczesnych uwarunkowań kulturowych w ich rozwoju, zdefiniować własny potencjał, a w konsekwencji podjąć świadomą decyzję o kierowaniu własnym projektem tożsamości kulturowej.

Odczytywanie wartości tkwiących w dziedzictwie kultury materialnej regionu to umiejętność, która stanowi aspekt poznawczy postaw. Analizowano je w perspektywie uwarunkowań ekonomicznych, estetycznych, historycznych i emocjonalnych. W aspekcie ekonomicznym odwoływanie się do dziedzictwa kultury materialnej regionu ma kontekst zachowawczy i jest traktowane co najwyżej jako upublicznianie i udostępnianie prywatnych zasobów kulturowych turystom. Rodzi się wówczas, wydaje się, niezdrowa relacja między tożsamością kulturową badanych a stylem życia związanego z artefaktami kultury materialnej. Młodzi ludzie na przeszłość własnego rodu i grupy patrzą oczami odwiedzających ich turystów i traktują swoje dziedzictwo jako egzotyczne. Owa egzotyka jest niejednokrotnie źródłem dochodu rodziny. Badani zasadniczo nie widzą swojej spuścizny w kategoriach estetycznych. Dosyć zdecydowanie stawiają na nowoczesne wzory architektoniczne. Wyjątkiem są tutaj uczniowie dwóch gimnazjów Hajnowszczyzny, którzy doceniają wartości architektoniczne i estetykę tkwiące w przekazanej spuściznie materialnej. Są to szkoły, gdzie ten temat jest poruszany poprzez projekty edukacji regionalnej. Szkoły w Dubinach i Dubiczach Cerkiewnych posiadają własne izby tradycji. Tam odbywają się też niektóre zajęcia. Wiodącą perspektywą transferu kultury mniejszościowej wydaje się być kategoria emocjonalna. Artefakty kultury materialnej regionu zakodowane są przede wszystkim poprzez kod zasiedziałości i osobistego, emocjonalnego pamiętania przeszłości.

Profile tożsamościowe badanej młodzieży pokazały wyraźnie, że tożsamość kulturowa jednostek jest wysoce zindywidualizowana, a najczęściej występującym profilem jest profil „wycofany”. Oznacza to, że młodzież jest

w stanie opisywać własną tożsamość kulturową raczej poprzez procesy negocjowania niż pozytywnego opisu siebie. Popularne profile identyfikacyjne badanych składają się z dwóch wiodących kategorii, przy wycofaniu pozostałych. Relacje owych wiodących przestrzeni identyfikacyjnych są efektem działań przede wszystkim informacji z przestrzeni socjalizacji wtórnej. Przykładem może być tutaj profil „narodowo-wyznaniowy” – istotny dla badanych gimnazjalistów, a marginalny dla pokolenia rodziców. Doświadczenie społeczne, które ich różni to lekcje religii. Obecnie są one w programie edukacyjnym szkoły. Badani podkreślający znaczenie wyznania w ich deklaracji tożsamościowej, silniej też identyfikują się z przestrzenią regionalną kultury, podczas gdy deklarujący wyznanie katolickie jako wiodące w identyfikacji z kulturą konfesyjną raczej wycofują znaczenie regionu ze swego profilu. Pokazywałoby to, że jedynie w ramach specyfiki regionu młodzież widzi perspektywę własnej tożsamości. Identyfikacje badanych dotyczące postrzegania horyzontu swojej tożsamości ujawniły, że perspektywa globalna i europejska jest raczej życzeniem niż decyzją identyfikacji badanych. Można by przypuszczać, że zakres walencyjny tych przestrzeni kulturowych ogranicza się do kultury masowej i stereotypu, niż opiera się na kompetencji kulturowej. Badani gimnazjaliści czują związek z polskością i ta kategoria jest dla nich wiodąca. Niemniej bliższe analizy zestawień identyfikacji badanych ze sferą narodową polską i mniejszościową: białoruską i ukraińską pokazały, że dla pokolenia gimnazjalistów polskość oraz narodowość mniejszościowa jest konstruktem komplementarnym. Oznacza to, że mamy do czynienia ze zmianami treści. Młodzież konstruuje swoją tożsamość narodową łącząc do tej pory oddzielnie rozpatrywane kategorie.

Wielość tradycji na pograniczu i tkwiący w nim potencjał ujawni się w sytuacji przewartościowań ideologii edukacyjnej. Od modelu ideologii wychowania zależy bowiem, czy tradycja będzie ograniczać innowacyjność i kreatywność kulturową jednostek czy też stanowić będzie nieprzebrany zasób treści kultury – źródła inspiracji dla działalności społeczno-kulturowej jednostek. Ideologia edukacji winna zmienić swoje spojrzenie na tradycję. Obrona stanowiska pierwszeństwa tradycji grupy przed potrzebą wiedzy o wielokulturowym dziedzictwie regionu wydaje się być dzisiaj anachroniczna. Należy zmienić perspektywę tradycji. Dynamika procesów migracyjnych, wyzwania globalizacji oraz potrzeba zakorzenienia pomimo to, wskazuje, że edukacja powinna się raczej odbywać w perspektywie dziejów i tradycji regionu czy miejsca, niż w perspektywie historii politycznej i tradycji grupy. Od przyjętej ideologii edukacji zależeć będzie, czy jednostki, żyjące w wielokulturowej

przestrzeni, zostaną porwane przez żywioł konkurencji tradycji i wyzwolą się społeczne procesy asymilacyjne do tradycji najsilniejszej, które być może porządkują społeczeństwa. Mają jednak swoje niepożądane skutki społeczne związane z radykalizacją postaw wobec odmiennych kulturowo, wyzwalają ksenofobie i separatyzm, ale także – co dla pedagoga jest równie ważne – redukują potencjał rozwojowy jednostek i ograniczają innowacyjność. Przyjęcie ideologii wielokulturowości w edukacji uruchomi procesy świadomości wspólnego dziedzictwa. Kompetentne kulturowo, wyposażone w wiedzę i umiejętności kulturalne jednostki, będą w stanie budować jakościowo nowe relacje społeczne działając na rzecz wspólnoty wielokulturowych społeczeństw.



Bibliografia

- „American Sociological Review” 1961, nr 2, F. H. Hankins (red.), American Sociological Society
- Abbott J., *Overschooled but undereducated*, Continuum, New York 2010
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003
- Agar M., *Language Shock*, Quill, New York 1994
- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Znak, Warszawa – Kraków 1997
- Architektura regionalna Podlasia*, J. Ullman (red.), Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, Białystok 1996
- Assmann J., *Pamięć kulturowa: pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przekł. A. Korczyńska-Pham, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008
- Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, t. 1, S. Glinka, A. Obrębska-Jabłońska, J. Siatkowski (red.), oprac. zespół Instytutu Słowianoznawstwa PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przekł. B. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłoskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, PWN, Warszawa 2004
- Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, K. J. Brozi (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, 1997
- Baker C., *Foundations of Bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Cambridge, Massachusetts and London 1996
- Banks J. A., *Multicultural education. Theory and Practice*, Macmillan, New York. 1981
- Bauman T., *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Impuls, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Socjologia*, przekł. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 1996
- Bednarek S., *Regionalizm polski u progu XXI wieku*, „Silesia”, KODRTK, Wrocław – Ciechanów 1994
- Bednarek S., *W kręgu małych ojczyzn. Szkice regionalistyczne. Prace Regionalistycznego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury*, „Silesia”, KODRTK, Wrocław – Ciechanów 1996
- Bennett M. J., *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*, Thousand Oaks, Portland 1991
- Berger P. L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, PWN, Warszawa 2010

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, PIW, Warszawa 1990
- Bernstein B., *Social Class and Psycho-therapy*, „British Journal of Sociology” 1964, nr 15
- Białek T., *Międzynarodowe standardy ochrony praw mniejszości narodowych i ich realizacja na przykładzie Białorusi, Litwy i Ukrainy*, Scholar, Warszawa 2008
- Białystok E., Hakuta K., *In other words*, Basic Books, New York 1986
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997
- Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa 2005
- Borowska-Besza B., *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Impuls, Kraków 2005
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, PWN, „Academica” Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009
- Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Malden, MA 1991
- Bourdieu P., Wacquant L. J. D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przekł. A. Siwisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001
- Bowie F., *Antropologia religii. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008
- Braudel F. P., *Gramatyka cywilizacji*, przekł. H. Igalson-Tygicińska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przekł. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przekł. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2007
- Brozi K. J., *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989
- Brozi K. J., *Antropologia funkcjonalna Bronisława Malinowskiego*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1983
- Brozi K. J., *Antropologia kulturowa. Zbliżenia epok i problemów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995
- Brozi K. J., *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994
- Brozi K. J., *Antropologia wartości. Ujęcie metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989
- Brozi K. J., *Ludzie i kryzys cywilizacji. Szkice antropologiczne*, Norbertinum, Lublin 1992
- Brozi K. J., *Powstanie i upadek wielkich cywilizacji. Antropologia historii wobec współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996
- Brozi K. J., *Wybrane problemy i kierunki filozofii. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1988
- Brozi K. J., *Antropologia funkcjonalna Bronisława Malinowskiego. Problemy metodologiczne*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1983
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1982

- Buber M., *O „ja” i „ty”*, przekł. J. Doktor, [w:] *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Znak, Kraków 1991
- Burszta W. J., Jaskułowski K., *Mniejszości narodowe i etniczne a idea państwa narodowego na początku XXI wieku*, [w:] *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, L. Nijakowski (red.), Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2005
- Burszta W. J., *Kultura ludowa – kultura narodowa*, LSW, Warszawa 1974
- Burszta W. J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004
- Cashmore E., *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, Routledge, London and New York 1996
- Castells M., *Sila tożsamości*, przekł. S. Szymański, PWN, Warszawa 2008
- Castells M., *The information age. Economy, Society and Culture*, t. I, *The Rise of the Network Society*, Oxford University Press, Oxford 2000
- Chojnicki Z., Czyż T., *Region – regionalizacja – regionalizm*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1992, z. nr 2
- Chorąży K., *Zagadnienia ustroju lokalnego Francji*, Verba, Lublin 1998
- Ciesielski R., *Pierre’a Bourdieu rzeczywistość pól*, „Filo-Sofja” 2003, nr 1 (3)
- Cummins J., *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario 1996
- Czarnowski S., *Kultura*, Żak, Warszawa 2005
- Człowiek i społeczeństwo wobec wyzwań współczesności. Aspekty kulturowe i społeczne*, D. Gizicka, W. Gizicki. (red.), Adam Marszałek, Toruń 2008
- Czy zmierzchn kultury ludowej*, S. Zagórski (red.), Stopka, Łomża 1997
- Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Trans Humana, Białystok 2000
- Czykwin E., *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2007
- Czyżewski F., *Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2001
- Dalewska-Greń H., *Języki słowiańskie*, PWN, Warszawa 1997
- Damrosz J., *Ojczyzna i jej regiony*, Towarzystwo Naukowe Płockie, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock – Warszawa 2007
- Damrosz J., *Region i regionalizm. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987
- Dant T., *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, przekł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007
- Davies N., *Europa*, przekł. E. Tabakowska, Znak, Kraków 1999
- Davies N., *Zaginione królestwa*, przekł. B. Pietrzyk, J. Rumińska-Pietrzyk, E. Tabakowska, Znak, Kraków 2010
- Dawson Ch., *Religion and the rise of Western Culture*, Doubleday, New York 1991
- Dejna K., *Dialekty polskie*, Ossolincum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993
- Dobrowolski K., *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Ossolincum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966

- Douglas M., *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, przekł. E. Dziurak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003
- Dyczewski L., *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996
- Dylematy wielokulturowości*, W. Kalaga (red.), Universitas, Kraków 2004
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Ossolineum, Warszawa 1986
- Edukacja regionalna*, A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), PWN, Warszawa 2006
- Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, S. Bednarek (red.), DTSK Silesia, Wrocław 1999
- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, M. T. Michalewska (red.), Impuls, Kraków 1999
- Ekspertyzy i materiały delegacji polskiej na konferencję wersalską*, M. Przyłuska-Brzostek, (red.), Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2009
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 1995
- Engelking A., Golachowska E., Zielińska A., *Tożsamość – język – rodzina. Z badań na pograniczu słowiańsko-bałtyckim*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2008
- Etniczność – o przemianach społeczeństw narodowych*, M. Szmaja (red.), Nomos, Kraków 2008
- Etniczność a religia*, A. Posern-Zieliński (red.), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003
- Filipiak M., *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003
- Filozofia dialogu w konfrontacjach kultur*, S. Tokarski (red.), Semper, Warszawa 1996
- Filozofia Dialogu: Drogi i formy dialogu*, t. 1, J. Baniak (red.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Wydział Teologiczny, Poznań 2003
- Folklor i pogranicza*, A. Staniszewski, B. Tarnowska (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1998
- Fumaroli M., *Państwo kulturalne, religia nowoczesności*, Universitas, Kraków 2008
- Gajda J., *Antropologia kulturowa*, Impuls, Toruń 2003
- Gennep A. van, *Obrzędy przejścia*, przekł. B. Biały, PIW, Warszawa 2006
- Gawel A., *Zdobnictwo drewnianych domów na Białostocczyźnie*, Orthdruk, Białystok 2007,
- Geertz C., *Religion as a Cultural System*, [w:] *The Interpretation of Cultures*, C. Geertz (red.), Basic Books, New York 1973
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, przekł. T. Hołówka, A. Grzybek, PIW, Warszawa 1991
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001
- Giddens A., *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, przekł. S. Amsterdamski, Zys i S-ka, Poznań 2003
- Globalizacja – naród – jednostka. Zagadnienia tożsamości kulturowej*, T. Kuczor, A. Błachnio (red.), Adam Marszałek, Toruń 2009
- Gloger Z., *Białowieża*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1907

- Godlewski G., *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., *Słownik terminologii językoznawczej*, PWN, Warszawa 1968
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Muza, Warszawa 2010
- Golka M., *Pamięć społeczna i jej implanty*, Scholar, Warszawa 2009
- Gollnick D. M., *Multicultural education in a pluralistic society*, Pearson, New Jersey 1994
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, przekł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Zysk i S-ka, Poznań 1997
- Górniak J., Wachnicki J., *Pierwsze kroki w analizie danych SPSS PL for Windows*, SPSS Polska, Kraków 2003
- Gorzelał G., *Regionalizm i regionalizacja w Polsce na tle europejskim*, [w:] *Czy Polska będzie państwem regionalnym*, B. Gorzelał, B. Jąlowiecki (red.), Uniwersytet Warszawski, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i lokalnego, Warszawa 1993
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, przekł. O. i W. Kubiński, M. Kacmąjor, GWP, Gdańsk 2003.
- Grosjean F., *Life with two languages*, Cambridge, Massachusetts and London 1982
- Grygorowicz A., *Architektura świątyni prawosławnych w Polsce*, [w:] *Prawosławie światło wiary i zdroj doświadczenia*, K. i J. Leśniewscy (red.), Prawosławna diecezja Lubelsko-Chełmska, Lublin 1999
- Gwary Północnego Podlasia*, M. Stepaniuk (red.), Agencja Wydawniczo-Edytorska EkoPress, Bielsk Podlaski – Puchły 2008
- Hački. Zespół przyrodniczo-archeologiczny na Równinie Bielskiej*, J. B. Faliński, A. Ber, Z. Kobyliński, W. Szymański, A. J. Kwiatkowska-Falińska (red.), Białowiecka Stacja Geobotaniczna Uniwersytetu Warszawskiego, Białowieża – Warszawa 2005
- Hajduk E., *Dobry człowiek*, WSP Zielona Góra, Zielona Góra 1992
- Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa 2006
- Hałas E., *Symbolie i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007
- Hałas E., *Symbolie w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001
- Hall E. T., *Bezgłośny język*, przekł. R. Zimand, A. Skarbińska, PIW, Warszawa 1987
- Hall E. T., *Poza kulturą*, przekł. E. Goździak, PWN, Warszawa 1984
- Hall E. T., *Ukryty wymiar*, przekł. T. Hołowska, WL, Warszawa 2003
- Hann Ch., *Antropologia społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008
- Hawryluk J., *Kraje ruskie: Bielsk, Mielnik, Drohiczyn. Rusini – Ukraińcy na Podlaszu – fakt i kontrowersje*, Osnowy, Bielsk Podlaski 2001
- Hawryluk J., *Nechaj żywe Podlasze! Z pereżytoho i peredumanoho*, Osnowy, Bielsk Podlaski 2001
- Hawryluk J., *Rus Podlaska. Podlasie w opisach romantyków*, Zarząd Główny Związku Ukraińców Podlasia, Bielsk Podlaski 1995

- Hawryluk J., *Z dziejów cerkwi prawosławnej na Podlasiu w X–XVII wieku*, Zarząd Główny Związku Ukraińców Podlasia, Bielsk Podlaski 1993
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1989
- Hobsbawm E. J., *Nations and Nationalism Since 1780*, Cambridge University Press, Cambridge 1990
- Hobsbawm E. J., *Wiek skrajności: spojrzenie na krótkie dwudzieste stulecie*, Świat Książki, Warszawa 1999
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, przekł. M. Durska, PWN, Warszawa 2010
- Hroch M., *Małe narody Europy*, przekł. G. Pańko, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 2008
- Huntington S., *Kultura ma znaczenie*, przekł. S. Dymczyk, Zys i S-ka, Warszawa 2003
- Huntington S., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2005
- Intercultural Interactions. A practical guide*, K. Cushner (red.), Sage, London 1986
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmian*, Adam Marszałek, Toruń 2001
- Jantos M., *Filozofia dialogu: źródła, zasady, adaptacje*, PAN, Kraków 1997
- Jarosiewicz H., *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja” 2007, nr 22
- Jasińska-Kania A., Staszyńska K. M., *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok 2009
- Jasiński Z., *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie X i XXI wieku*, A. Paszko (red.), Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, Kraków 2004
- Jedlewska B., *Animatorzy wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999
- Język a tożsamość na pograniczu kultur*, E. Smułkowa, B. Engelking (red.), Katedra Kultury Białoruskiej Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000
- Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim*, F. Czyżewski (red.), Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2001
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006
- Kargul J., *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Adam Marszałek, Toruń 1996
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.
- Kłoskowska A., *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wiedza o kulturze, Wrocław 1991
- Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, COMUK, Warszawa 1982
- Kmita J., *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa 1981
- Kociszewski A., *Regionalizm mazowiecki*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2002, nr 1
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994
- Kolbuszewski J., *Kresy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995

- Kondratiuk M., *Wokalizm białorusko-ukraińskich gwar powiatu hajnowskiego*, „Slavia Orientalis” XIII, nr 3, Warszawa 1964
- Konflikty etniczne*, I. Kabzińska-Stawarz, S. Szynkiewicz (red.), Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1996
- Korporowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1
- Koter M., *Ludność pogranicza – próba klasyfikacji genetycznej*, „Acta Universitas Lodziensis, Folie Geographic” 1995, nr 20
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1988
- Kozielecki J., *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Żak, Warszawa 2004
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010
- Kubinowski D., *Rewitalizacja tradycyjnych wartości we współczesnej kulturze: etnopedagogia wobec globalizacji*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2000
- Kuczyński J., *Rola dialogu w polskiej współczesności i w integrowaniu Europy: powiększanie człowieka*, [w:] *Filozofia dialogu*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, t. 1/2003
- Kuczyński J., *Rola dialogu w polskiej współczesności i w integrowaniu Europy: powiększanie człowieka*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2003
- Kula M., *Wybór tradycji*, DIG, Warszawa 2003
- Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1999
- Kultura narodowa i polityka*, J. Kurczewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2000
- Kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego. Analizy i obrazy*, V. Alisauskas, L. Jovaisa, M. Paknys, R. Petrauskas, E. Raila (red.), przekł. P. Bukowiec, B. Kałęba, B. Piasecka, Universitas, Kraków 2006
- Kulturowe determinanty nacjonalizmu*, M. Jeżeński (red.), Adam Marszałek, Toruń 2008
- Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1995
- Kwaśniewski K., *Narody i mniejszości narodowe – koncerty patriotyzmów czy konflikty szowinizmów*, [w:] *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2005
- Kwaśniewski K., *Regionalizm*, Wielkopolskie Towarzystwo Kulturalne, Poznań 1986
- Lawecka D., *Wstęp do archeologii*, PWN, Warszawa – Kraków 2003
- Le Goff J., *Historia i pamięć*, przekł. A. Gronowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007
- Le Goff J., *History and Memory*, Columbia University Press, New York 1992
- Leach E., Greimas A. J., *Rytuał i narracja*, przekł. M. Buchowski, A. Grzegorzczak, E. Umińska-Pliszenko, PWN, Warszawa 1989
- Leppert, R. Melosik Z., Wojtasik B., *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005
- Łęsiów M., *Podlasie na mapie ukraińskiej mowy*, „Nad Buhom i Narwoju” 2010, nr 4 (110) VII-VIII.

- Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, przekł. B. Suchodolski, PIW, Warszawa 1970
- Lewowicki T., Grabowska B., Różańska A., *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Adam Marszałek, Toruń 2008
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S., *Edukacja wobec ładu globalnego*, Żak, Warszawa 2002
- Lewowicki T., *O powinnościach pedagogiki kultury*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultur. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2009
- Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995
- Lewowicki T., *Szcieżki do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001
- Lightbown P. M., Spada N., *How languages are learned*, Oxford University Press, Michigan 1993
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przekł. A. Jasińska-Kania, PWN, Warszawa 2000
- Luckmann T. H., Berger P. L., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, PWN, Warszawa 1983
- Machaj I., *Spoleczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, Scholar, Warszawa 2005
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003
- Markowska D., *Rodzina wiejska na Podlasiu*, Ossolineum, Wrocław 1970
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976
- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przekł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2005
- Matuchniak-Krasuska A., *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, rok XXX, nr 1
- Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010
- Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, M. Sokołowski (red.), Adam Marszałek, Toruń 2008
- Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przekł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000
- Mclosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007
- Mendel M., *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Adam Marszałek, Toruń 2007
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982

- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Impuls, Kraków 2006
- Między antropologią a filozofią i historią*, K. J. Brozi (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995
- Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego, globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Trans Humana, Białystok 2003
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1998
- Mikułowski-Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1999
- Mikułowski-Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Universitas, Kraków 2006
- Mirga A., *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego” i „obcego”. Próba rekonstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace etnograficzne” 1984, z. 19
- Mironowicz A., *Kościół prawosławny w dziejach dawnej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001
- Mironowicz A., *Kościół prawosławny w Polsce*, Białoruskie Towarzystwo Historyczne, Białystok 2006
- Misiejuk D., *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- Misiejuk D., *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, [w:] *Szkolana pograniczach*, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000
- Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2007
- Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1999
- Musiał Z., Wolniewicz B., *Ksenofobia i wspólnota*, Wydawnictwo Antyk – M. Dybowski, Komorów 2010
- Niedźwiedzki S., *Drewniane cerkwie ziemi bielskiej*, ebooksbrowse.com [25.04.2012]
- Niemczuk A., *Stosunek wartości do bytu. Dociekania metafizyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005
- Nikitorowicz J., *Edukacja i nauczyciel w dobie integracji, procesów regionalizacji i globalizacji*, [w:] *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna*, R. Parzęcki, I. M. Strachanowska (red.), Bora, Bydgoszcz 2001
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

- Nikitorowicz J., *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995
- Nikitorowicz J., *Tożsamość regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009
- Nikitorowicz J., *Wielokulturowość – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe pogranicza podlaskiego. Białystok – Pułsk – Narewka – Hajnówka*, J. Kuźmiuk (red.), Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Białymstoku, Białystok 2001
- Nowicka E., *Wielka Syberia Małych Narodów*, Nomos, Kraków 2000
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007
- Ossowski S., *Dzieła*, t. 1, PWN, Warszawa 1967
- Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, PWN, Warszawa 1966
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *tcgoż, Dzieła*, t. 3, PWN, Warszawa 1967
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa 1984
- Owens R. E. Jr, *Language development*, Pearson, New York 1992
- Palczyński T., *Socjologia tożsamości*, Krakowska Szkoła Wyższa im. A. F. Modrzewskiego, Warszawa 2003
- Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, S. Kaprański (red.), Scholar, Warszawa 2010
- Pawluczuk W., *Przemiany świadomości etnicznej mieszkańców wschodniej Białostocczyzny*, [w:] *Przyszłość tradycji*, S. Krzemiński-Ojak (red.), Libra, Białystok 2008
- Pawluczuk W., *Wprowadzenie do teorii cywilizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2008
- Peck C. L. *It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between. Ethnicity and Students' Conception of Historical Significance*, „Theory and Research in Social Education” 2010, 38(4)
- Peck C. L., *Ethnicity and students' historical understandings*, [w:] *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada*, P. Clark (red.), UBC Press, Vancouver 2011
- Peck C. L., Poyntz, S., & Seixas, P. *“Agency” in students' narratives of Canadian history*, [w:] *The future of the past: Why history education matters*, D. Shemilt & L. Pericleous (red.), Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, Cyprus 2011
- Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003
- Pedagogika Miejsca*, M. Mendel (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003
- Petrykowski P., *Edukacyjne konteksty regionalizmu: stowarzyszenia społeczne*, Gestor, Toruń 2004
- Petrykowski P., *O kulturze wsi*, WOAK TTK, Toruń 1997
- Petrykowski P., *Regionalne towarzystwo kultury wobec nowych wyzwań*, KODRTK, Ciechanów 2000

- Petrykowski P., *Stowarzyszenia kulturalne jako środowisko wychowawcze: próba diagnozy*, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 1994
- Piekarski J., *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki społecznej*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Impuls, Kraków 2008
- Pilch T., *Spory o szkołę*, Żak, Warszawa 1999
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), GWP, Gdańsk 2010
- Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej: implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, A. Sadowski, K. Krzysztofek (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Socjologii, Białystok 2004
- Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*, E. Wysocka, M. Konopka (red.), KO-DRTK, Ciechanów 1997
- Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych, Opole 1998
- Preece J. J., *Prawa mniejszości*, przekł. M. Stolarska, Sic!, Warszawa 2007
- Prokopek M., *Budownictwo ludowe w Polsce*, LSW, Warszawa 1986
- Przybył E., *Prawosławie*, Znak, Kraków 2006
- Przyszłość tradycji. Kultura i przyszłość*, S. Krzemiń-Ojak (red.), Libra, Białystok 2008
- Psychologia międzykulturowa*, D. Matsumoto, L. Juang (red.), przekł. A. Nowak, GWP, Gdańsk 2007
- Purchla J., *Dziedzictwo a transformacja*, Międzynarodowe Centrum Kultury w Krakowie, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2005
- Rappaport R. A., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, przekł. A. Musiał, T. Sikora, A. Szyjewski, Nomos, Kraków 2007
- Regionalizm i twórczość w edukacji*, K. Denek, L. Pawelski, A. Żukrowska (red.), Szczecińska Szkoła Wyższa Baltinum, Collegium, Szczecin 2011
- Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przekł. A. Gromkowska-Melosik, PWN, Warszawa 2005
- Rubacha K., *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008
- Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński (red.), PWN, Warszawa 2003
- Ruś Podlaska*, J. Hawryluk (red.), Osnovy, Bielsk Podlaski 1995
- Rykiel Z., *Tożsamość terytorialna w różnych skalach przestrzennych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010
- Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, M. Filipiak, M. Rajewski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006
- Sadowski A., *Dialog w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Etniczność – o przemianach społeczeństw narodowych*, M. Smejka (red.), Nomos, Kraków 2008
- Sadowski A., *Mieszkańcy północno-wschodniej Polski. Skład wyznaniowy i narodowościowy*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, A. Kurcz (red.), „Acta Universitas Wratislaviensis” 1997

- Sadowski A., *Narody wielkie i małe: Białorusini w Polsce*, Instytut Religioznawstwa, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991
- Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995
- Sahlins M., *Wyspy historii*, przekł. I. Kolbon, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006
- Sajewicz M., „*Nasza*” i „*wasza*” mowa, „Nad Buhom i Narwoju”, http://nadbuhom.free.ngo.pl/art_2442.html [01.05.2011]
- Sajewicz M., *Nasza mowa prosta, czyli o białorusko-ukraińskiej granicy językowej na Białostocczyźnie*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3
- Sajewicz M., *Zagadnienie przynależności etniczno-językowej prawosławnych mieszkańców powiatu hajnowskiego na Białostocczyźnie*, [w:] *Gwary północnego Podlasia*, M. Stepaniuk (red.), Związek Ukraińców Podlasia, Bielsk Podlaski – Puchły 2008
- Schulz R., *Szkola – instytucja – system – rozwój*, Edytor, Toruń 1992
- Scruton R., *Kultura jest ważna. Wąra i uczucie w osaczonym świecie*, przekł. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2010
- Serale J. R., *Umysł, język, społeczeństwo*, przekł. D. Cieśla-Szymańska, W.A.B. Warszawa 1999
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993
- Sileckij R., *Tradycyjna budowlana obradów Ukraińców*, Lwów 2011
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, przekł. M. Głowacka-Grejper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2009
- Skarga B., *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Znak, Kraków 2007
- Słowianie Wschodni. Między językiem a kulturą*, A. Bolek, A. Fałowski, B. Zinkiewicz-Tomanek (red.), Bohdan Grell i Córka s.c., Kraków 1997
- Smith A., *National identity and the idea of European Unity*, „International affairs” 1992, t. 68, nr 1
- Smułkowa E., *Białoruś i pogranicza: studia o języku i społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002
- Snyder T., *Rekonstrukcje narodów. Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569–1999*, Pogranicze, Sejny 2006
- Sobecki M., *Dwojaki kontekst znaczenia w edukacji. Perspektywa interakcjonistyczna*, [w:] *Nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Impuls, Kraków 2000
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007
- Sobecki M., *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- Socjopatologia pogranicza a edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogródko-Mazur, A. Gajdzica (red.), Adam Marszałek, Toruń 2008
- Sokol K., Sosna A., *Cerkwie w centralnej Polsce 1815–1915*, Wydawnictwo Fundacji „Sąsiedzi”, Białystok 2011

- Sosna G., *Chryścianizacja Podlasia*, [w:] *Kościół Prawosławny w dziejach Rzeczypospolitej i krajach sąsiednich*, P. Chomik (red.), Zakład Historii Kultur Pogranicza Instytutu Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000
- Stephan W. G., Stephan C. W., *W্যwieranie wpływu przez grupy*, przekł. M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 1999
- Straczuk J., *Język a tożsamość człowieka w warunkach społecznej wielojęzyczności. Pogranicze Polsko-Litewsko-Białoruskie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999
- Sulima R., *Głosy tradycji*, DIG, Warszawa 2001
- Szacka B., *Czas przeszły, pamięć, mit*, Scholar, Warszawa 2006
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003
- Szacki J., *Tradycja. Przegląd problematyki*, PWN, Warszawa 1971
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1966
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Szewczyk J., *Ludowe zdobnictwo podlaskich domów*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok 2008
- Szkola a regionalizm, A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), KODRTK, Ciechanów 1996
- Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej, Jasiński Z. (red.), Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010
- Szołtysek A. E., *Filozofia wychowania*, Adam Marszałek, Toruń 1998
- Sztompka P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2003
- Szpociński A., Kwiatkowski P. T., *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Scholar, Warszawa 2006
- Szyfer A., *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie i społeczeństwie*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Trans Humana, Białystok 2003
- Theiss W., *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006
- Theiss W., *Mała ojczyzna – perspektywa edukacyjno-uitylitarna*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, W. Theiss (red.), Żak, Warszawa 2001
- Tillman J., *Teorie socjalizacji*, przekł. G. Bluszczy, B. Miracki, PWN, Warszawa 2005
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków 1998
- Tłoczek I., *Dom mieszkalny na Polskiej wsi*, PWN, Warszawa 1985
- Tożsamość narodowa a ruch regionalny w Polsce*, A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), KODRTK, Ciechanów 1998
- Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych, Opole 1997
- Tradycja i nowoczesność*, J. Szacki (red.), Czytelnik, Warszawa 1984
- Transcultural Areas*, W. Berg (red.), VS Research, Germany 2011

- Turner V. W., *The Ritual Process. Structure and anti-structure*, V. Turner, Chicago 1969
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symbolizm działania w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, H. Mamzer (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2007
- Warto zapytać o kulturę. Obcy – Inny – Swoj*, Czyżewski K. (red.), Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Ośrodek „Pogranicze Sztuk, Kultur, Narodów”, Białystok – Sejny 2008
- Welsch W., *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, London 1999
- Wiśniewski J., *Rozwój osadnictwa na pograniczu polsko-rusko-litewskim od końca XIV do połowy XVII wieku*, „Acta Baltico-Slavica” Białystok 1964
- Wiśniewski J., *Zarys dziejów osadnictwa wiejskiego we wschodniej części województwa białostockiego do połowy XVII w.*, „Navukowy Zbornik”, BT SK, Białystok 1964
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000
- Wokół stereotypów Polaków i Niemców*, W. Wrzesiński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991
- Wolniewicz B., *Etyka abstrakcyjna i konkretna*, [w:] *Nauka i język: Marianowi Przełęckiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, M. Omyła (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991
- Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów*, M. Kempny, J. Szmatka (red.), PWN, Warszawa 1992
- Żardecka-Nowak M., *Relacja między etyką a polityką w kontekście filozofii Emmanuela Levinasa*, [w:] *Drogi i formy dialogu*, J. Baniak (red.), „Filozofia dialogu” 2003, t. 1, Poznań 2003
- Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), PWN, Warszawa 2010
- Żelazny W., *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006
- Ziółkowski M., *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1989
- Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, PWN, Warszawa 1981

Indeks nazwisk

A

Ablewicz Krystyna 38
Agar Michael 18, 19, 72, 122
Ališauskas Vytautas 157, 158, 159
Anderson Benedict 181
Assmann Jan 206
Awramiuk Alina 225

B

Bajko Piotr 162
Baker Colin 81
Baliński Michał 155
Baniak Józef 35
Banks James A. 25
Baran Bogdan 32
Bar-Tal Daniel 24
Bauman Teresa 101
Bauman Zygmunt 186, 196
Bennett Milton J. 20, 21, 22, 23
Ber Andrzej 102, 146
Berger Peter L. 56, 57, 58, 93, 120, 197, 211
Bernstein Basil 68, 69, 70, 71
Białystok Ellen 72
Blumer Herbert 53
Bokszański Zbigniew 29, 109, 124, 182, 183, 197, 199, 209, 219
Bolek Anna 102
Borowska-Beszta Beata 98
Boski Paweł 230
Bourdieu Pierre 54, 55, 56, 57, 58, 59, 86, 93
Bourguin Jean F. 20, 24
Braudel Ferdynand P. 113, 114
Brezinka Wolfgang 34, 36, 40, 123, 130, 135
Brozi Krzysztof 86, 87, 97, 101, 299
Buber Martin 31, 32

Burszta Józef 109, 128, 129
Burszta Wojciech J. 30, 40, 101, 135, 185, 202, 203

C

Castells Martin 205, 206
Chojnicki Zdzisław 195
Chomik Piotr 156, 160
Chomsky Noam 231
Chorąży Krzysztof 195
Cummins Jim 177, 216
Cushner Kenneth 20
Czarnowski Stefan 117
Czykwin Elżbieta 73, 89, 94, 113, 167, 184, 217, 230
Czykwin Jan 297
Czyż Tadeusz 195
Czyżewski Feliks 94, 102
Czyżewski Krzysztof 230

D

Dalewska-Greń Hanna 79
Damrosz Jerzy 136
Dant Tim 86, 95, 138, 246, 247
Davies Norman 45, 159, 204
Dawson Christopher 114
Dejna Karol 74, 75
Dobrowolski Kazimierz 139
Douglas Mary M. 65, 66, 69, 71, 85
Dyczewski Leon 117, 123

E

Engelking Barbara 79
Erikson Erik 209

F

Faliński Janusz B. 102
 Fałowski Adam 102
 Feuerbach Ludwig 31
 Filipiak Marian 63, 138
 Fionik Doroteusz 162
 Fraisse Paul 208
 Fuchs Werner 136

G

Gadamer Hans-Georg 9
 Gajda Janusz 39, 41, 42, 138
 Gawel Artur 103, 168, 170, 173
 Geertz Clifford 198
 Gellner Ernest 25, 181, 198
 Gennep Arnold van 63, 64 85, 132
 Giddens Anthony 29, 131, 206, 206, 209
 Glinka Stanisław 75, 102, 145, 148, 149
 Gloger Zygmunt 152
 Goff Jacques Le 120, 206, 207, 209
 Goffman Erving 59, 67
 Golka Marian 190, 207
 Gollnick Donna M. 72
 Gołąb Zbigniew 74
 Goodman Norman 119, 153
 Gorzelak Grzegorz 195
 Greimas Algirdas J. 63
 Griffin Em 98
 Grosjean François 81
 Grygorowicz Aleksander 168

H

Hajduk Edward 10
 Hakuta Kenji 72
 Halicki Jerzy 153, 154
 Hall Edward T. 18, 19, 51, 65, 99, 122, 133
 Hałas Elżbieta 56, 86, 93, 120, 205, 208, 211
 Hawryluk Jerzy 146, 148, 150, 151, 156
 Hegel Georg W. F. 28
 Heinz Adam 74
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 101

Hofstede Geerta 251
 Hroch Miroslav 204
 Huntington Samuel P. 20, 115
 Hymes Dell 231

J

Jabłonowski Aleksander 156
 Jałowiecki Bohdan 195
 Jarosiewicz Henryk 37
 Jaroszewicz Józef 151
 Jasiński Zenon 15
 Jaskułowski Krzysztof 185
 Jovais Liudas 157, 158, 159
 Juang Linda 188

K

Kalaga Wojciech 230
 Kaprański Sławomir 95
 Kapuściński Ryszard 11
 Kłosowska Antonina 17, 29, 54, 92, 177, 178, 183, 219, 255
 Kmita Jerzy 53, 230
 Kobylński Zbigniew 102, 146
 Kociszewski Aleksander 195
 Kolbuszewski Jacek 198, 199
 Kołakowski Leszek 198
 Kondratiuk Michał 78
 Korporowicz Leszek 231
 Kosmańska Beata 38
 Kowalski Stanisław 192
 Koźmiński Andrzej. K. 203
 Krzemień-Ojak Sławoj 93, 150, 155, 217
 Krzysztofek Kazimierz 43, 142
 Kubinowski Dariusz 41, 98, 100
 Kuczyński Janusz 26, 28
 Kula Marcin 139, 199
 Kurcz Anna 155
 Kurcz Ida 72
 Kurczewska Joanna 231
 Kwaśniewski Krzysztof 136, 185
 Kwiatkowska-Falińska Anna J. 102, 146

Kwiatkowski Piotr T. 90, 95
Kwieciński Zbigniew 24, 111

L

Leach Edmund 63
Leppert Roman 178
Leśniewscy Krzysztof i Jadwiga 168
Leśniewski Krzysztof 161
Levinas Emmanuel 11, 35
Lévi-Strauss Claude 38, 49
Lewin Kurt 52
Lewowicki Tadeusz 22, 38, 39, 81, 185, 186,
187, 215
Lightbown Patsy M. 72
Linette Barbara 125
Linton Ralph 45, 65, 99, 112, 121
Lipiński Tymoteusz 155
Luckmann Thomas H. 56, 57, 58, 93, 120,
197, 211
Lyotard Jean-François 35

Ł

Ławecka Dorota 202
Łesiów Michał 76

M

Machaj Irena 94
Mamzer Hanna 189, 190
Markowska Danuta 17, 113, 121, 192
Marody Mirosława 261
Maroszek Józef 141
Mathews Gordon 30, 179
Matsumoto David 188
Matuchniak-Krasuska Anna 58, 86, 93, 229,
230
Matus Irena 162
Mead George H. 239
Mead Margaret 153
Melosik Zbyszek 35, 178
Mendel Maria 138
Merton Robert 47, 48, 49, 64, 65
Mika Stanisław 261

Mikulowski-Pomorski Jerzy 22, 67, 115
Mirga Andrzej 124
Mironowicz Antoni 141, 144, 156, 157, 158,
160, 161, 162
Misiejuk Dorota 20, 22, 73, 81, 89, 105, 272
Mordań Jan 297
Mucha Janusz 231
Musiał Zbigniew 118, 119, 121
Muszyńska Jolanta 105, 153, 154, 272

N

Niedźwiedzki Sławomir 169
Niemczuk Andrzej 85
Nijakowski Lech 185
Nikitorowicz Jerzy 15, 20, 22, 29, 43, 44, 85,
89, 141, 142, 153, 154, 191, 193, 199,
200, 209, 212, 213, 225, 301
Nowak Marian 35, 98
Nowicka Ewa 181

O

Obrębska-Jabłońska Antonina 75, 148
Ogrodzka-Mazur Ewa 15, 186
Oleksicki Antoni 168, 169
Omyła Mieczysław 122
Ossowski Stanisław 96, 104, 126, 127, 129,
136
Owens Robert 79

P

Paknys Mindaugas 157, 158, 159
Paleczny Tadeusz 180
Panufsky Erwin 96
Parek Biku 183
Parzęcki Ryszard 20
Paszko Artur 15
Pawluczuk Włodzimierz 93, 115, 150, 155,
217
Peck Carla L. 216
Petrauskas Rimvydas 157, 158, 159
Petrykowski Piotr P. 83, 126, 136, 201, 225
Piekarski Jacek 99

Pietruczuk Bazyli 297
 Pilch Tadeusz 33, 34, 83
 Piotrowski Włodzimierz 203
 Polański Kazimierz 74
 Posern-Zieliński Andrzej 184
 Prokopek Marian 171, 172
 Przybył Ewa 161, 162
 Purchla Jacek 250, 251

R

Raila Eligijus 157, 158, 159
 Rajewski Maciej 63
 Rappaport Roy A. 60, 62, 200
 Rex John 14
 Roszczenko Mikołaj 296
 Rubacha Krzysztof 24, 98, 99

S

Sadowski Andrzej 43, 94, 141, 142, 155, 166,
 184, 196, 217
 Sahlins Marshall 138
 Sajdak Anna 42, 89
 Sajewicz Michał 73, 74, 76, 77, 78, 79, 163,
 166
 Schein Edgar 203
 Schulz Roman 110
 Scruton Robert 117
 Searl John R. 32
 Shils Edward 128
 Siatkowski Janusz 75, 148
 Siemsko Andrzej 65
 Sileckij Roman 169
 Skarga Barbara 196, 208
 Smith Anthony 29, 180, 182
 Smolicz Jerzy 128
 Smulkowa Elżbieta 73, 79, 164
 Smyrski Łukasz 181
 Snyder Timothy 144, 150, 151, 204
 Sobecki Mirosław 15, 41, 42, 53, 54, 91, 105,
 213, 272
 Sokół Kirył 169

Sokołowski Marek 38
 Sołoniewicz Tamara 298
 Sosna Aleksander 169
 Sosna Grzegorz 155, 156, 160, 162
 Spada Nina 72
 Starosta Paweł 201
 Stepaniuk Mirosław 166, 170
 Stephan Cookie W. 22, 124, 261
 Stephan Walter G. 22, 124, 261
 Straczuk Justyna 74, 164
 Sullivan Harry 52
 Surnowicz Halina 162
 Swidler Leonard 28
 Szacka Barbara 53, 54, 95, 131, 180
 Szacki Jerzy 17, 108, 128
 Szczepański Jan 111, 115, 116, 118
 Szczurek-Boruta Alina 15
 Szewczyk Jarosław 103
 Szkudlarek Tomasz 35
 Szlendak Tomasz 35
 Szmaja Maria 196
 Szpociński Andrzej 90, 95
 Sztompka Piotr 46, 51
 Szwed Wiktor 297
 Szyfer Anna 153, 154
 Szymański Wojciech 102, 146
 Szynekiewicz Sławoj 181

Ś

Śliwerski Bogusław 111

T

Tatarkiewicz Władysław 138
 Theiss Wiesław 137, 138, 139
 Tillman Klaus-Jürgen 209
 Tłoczek Ignacy 170
 Tokarski Stanisław 31
 Turner Victor 47, 49, 580, 51, 52, 63, 67, 200

U

Ullman Jerzy 168

Urlińska Marta 187

W

Wacquant Loic J. D. 57

Weber Max 47

Welsch Wolfgang 200

Wiśniewski Jerzy 148, 171

Witkowski Lech 44

Wojnar Irena 213

Wojtasik Bożena 178

Wolniewicz Bogusław 118, 119, 121, 122

Woroniecka Grażyna 98

Wójcicki Kazimierz W. 146, 150

Wrzesiński Wojciech 125

Z

Ziółkowski Marek 42, 208

Ż

Żardecka-Nowak Magdalena 35

Żelazny Walter 180

Indeks pojęć

- Artefakt kultury 202, 203, 211, 234
 - ~ materialnej 44, 95, 138, 153
 - ~ niematerialnej 153
- Asymilacja 166, 177
- Communitas* idea 50
 - ~ koncepcja 50
 - ~ teoria 47
- Cywilizacja 113, 114
 - ~ kultura w rozumieniu cywilizacyjnym 141
- Dialog 26, 28, 29
 - ~ cel i praktyka dialogu międzykulturowego 20
 - ~ dialektyczny 33
 - ~ pozorny 31
 - ~ przygotowanie do interakcji 15
 - ~ wychowanie do dialogu 28
- Dwujęzyczność 71, 72
 - ~ dodana i wyparta forma 72
 - ~ dialekt 73, 74, 79, 80, 150, 183
 - ~ edukacja dwujęzyczna 71, 72, 81, 80
 - ~ problematyka 72
 - ~ wyparta forma 72
- Dziedzictwo kulturowe 125, 126, 127, 209
 - ~ marginalizowanie własnego 113
 - ~ proces przekazu 250
 - ~ procesy selekcji 139
- Dziedzictwo kultury materialnej 168, 231
 - ~ regionu 235, 251
- Dziedzictwo 51, 62
 - ~ regionu 84,
 - ~ odbiór 259
- Dziedziczenie 126, 203
 - ~ kultury 107
 - ~ międzypokoleniowy proces przekazu 66
 - ~ międzypokoleniowy transfer idei 65
- Edukacja 111
 - ~ językowa 71
 - ~ kulturalna 39
 - ~ kulturalna praktyka 41
 - ~ kulturowa 123
 - ~ model asymilacyjny w pedagogice 14
 - ~ modele edukacji 82
 - ~ procesy edukacji 40
 - ~ regionalna 83, 293
 - ~ teoria edukacji regionalnej 224
 - ~ wielokulturowa 15
 - ~ wrażliwość międzykulturowa 24
 - ~ zadania 72
- Edukacja międzykulturowa 25, 42, 83
 - ~ przedmiot 39
 - ~ zadania 16, 31, 203
- Etnia 180
 - ~ „lacka” 157
 - ~ „prawosławna” 217
 - ~ „rusińska” 150
 - ~ „ruska” 150, 157
 - ~ „tutejsza” 151, 152
 - ~ „wyznaniowa” 218
- Etnocentryzm 21, 22, 116
- Etnos 141
 - ~ grupa etniczna 181
 - ~ mniejszość etniczna 183
- Grupa społeczna 118
 - ~ funkcje społeczne 207

- Habitus 57, 58
 - ~ pierwotny 58
 - ~ wezwania statusowe 69, 70
 - ~ wtórny 58
- Historia 207
 - ~ i pamięć zbiorowa 207
 - ~ kulturowa regionu 75
- Interakcja 16
- Interakcjonizm 18
- Język 68, 78
 - ~ dziedzictwo 164
 - ~ geografia języka 78
 - ~ gwara 74
 - ~ gwara i dialekt 73, 74
 - ~ kształtowania na pograniczu 163
 - ~ mikrojęzyki 79
 - ~ status społeczny języka 164
- Kod kulturowy 69
 - ~ ograniczony 69
 - ~ rozwinięty 69
- Kompetencja kulturowa 229, 230
- Komunikacja 68
 - ~ międzypokoleniowa 130
 - ~ w danym języku 71
 - ~ proces komunikowania się 113
- Konstruktywizm 18
- Kresy 199
- Kultura 18, 43, 111, 112, 115, 116, 117, 122, 211, 299
 - ~ aspekty jawne i ukryte 18
 - ~ centrum 142
 - ~ czynność kulturowa 230
 - ~ geografia kulturowa 155
 - ~ polityka kulturowa 143
 - ~ doświadczenie kulturowe 20
 - ~ kapitał kulturowy 59
 - ~ konfiguracywna 153
 - ~ podejście transkulturowe 204
 - ~ pojęcie „standardu kulturowego” 87
 - ~ postfiguracywna 153
 - ~ poziom prymarny 45
 - ~ prefiguracywna 154
 - ~ różnice kulturowe 20
 - ~ standard estetyczny 167, 253
 - ~ stereotyp 164
 - ~ struktura kulturowa 48
 - ~ symboliczna 53
 - ~ system 19
 - ~ tożsamość kultury 299
 - ~ uczestnictwo w kulturze 87
 - ~ wartościowanie materialnych artefaktów 235, 239
 - ~ wschodnia 182
 - ~ wskaźniki różnic kulturowych 150
 - ~ zachodnia 114
- Lokalność 40, 41, 135
- Mowa 68, 69
 - ~ kategorie 68
 - ~ kody 69
- Mniejszość narodowa 73, 104, 182, 185
 - ~ badanie tożsamości 81, 182
 - ~ język 72, 94, 166
 - ~ kultura 50, 84, 204, 212, 251
 - ~ pamięć 55
 - ~ symbole 56, 59
 - ~ w układzie społeczno-kulturowym 182
- Nacjonalizm 24, 181
 - ~ refleksyjny 25
- Naród 29, 181, 185
 - ~ świadomość narodowa 219
 - ~ tożsamość narodowa 165
 - ~ zachodni model 182
- Pamięć 205
 - ~ kulturowa 137
 - ~ pamiętanie 55, 206
 - ~ społeczna 207, 208
 - ~ zbiorowa 120, 197, 205, 206
- Pogranicze 44, 188, 199, 200

- ~ interpretacja 141
- ~ językowe 163
- ~ przejściowe 163
- ~ przekaz kultury 55
- ~ przestrzeń terytorium 197
- ~ przykład 141
- ~ tradycja pogranicza 167
- Pała społeczne 51
- Postawa 261, 262
 - ~ w relacjach społecznych 300
- Proces kulturowy 164
 - ~ budowanie standardu 34
 - ~ komunikowanie 44
 - ~ odbiór społeczny 125
 - ~ przekaz w rodzinie 110
 - ~ proces przekazu 45, 50, 51, 55, 111, 206, 200
 - ~ standard komunikacji międzykulturowej 196
 - ~ transfer kultury mniejszości 301
 - ~ transmisja dziedzictwa kulturowego 107, 108, 109
 - ~ zmiany kulturowe 67, 68, 130, 300
- Profil identyfikacyjny 213, 215
- Przekaz międzypokoleniowy 212
 - ~ społeczny i symboliczny 59
- Region mała ojczyzna 139
 - ~ materialne artefakty kultury 238
 - ~ międzykulturowość regionu 149
 - ~ międzykulturowy standard społeczny kontaktów 142
 - ~ peryferyjność 43, 142
 - ~ ruchy regionalne 201
- Regionalizm 40, 136, 194, 195, 201
 - ~ w architekturze 169
- Relatywizm kulturowy 116
- Religia 114, 154, 184
 - ~ prawosławie 217
 - ~ wyznanie 218
- Rytuał 59, 60, 62, 63
 - ~ cechy 63
 - ~ porządek rytualny 60
 - ~ rytualizm 65
 - ~ specyfika komunikacyjna rytuału 62
 - ~ trening rytualny 65
- Rzeczywistość społeczne tworzenie 119
- Socjalizacja 56
 - ~ etapy 22
 - ~ proces 262
 - ~ proces socjalizacji pierwotnej 212, 301
 - ~ wtórna 134, 213, 238, 273, 301
- Standard kulturowy 34, 88, 89
 - ~ kontaktów międzygrupowych 149
- Standard społeczny 299
- Stereotyp 123, 124
 - ~ społeczny 125, 145
 - ~ kulturowy 125
- Struktura społeczna 48
- Symbol 53, 55, 66, 68, 138, 180, 234
 - ~ odczytanie 57
 - ~ symbolizacja 120
 - ~ system symboliczny 68
 - ~ uniwersum symboliczne 120, 211
- Świadomość społeczna 208
- Tożsamość 120, 165
 - ~ grupy 183
 - ~ grupy mniejszościowej 193
 - ~ metodologia badania zachowań 188
 - ~ narodowa 183, 219
 - ~ poczucie tożsamości regionalnej 197
 - ~ podejście do tożsamości kulturowej 29
 - ~ podejście późnej nowoczesności 178
 - ~ proces 189, 194
 - ~ regionalna 197, 201, 202, 224, 225
 - ~ społeczna 180
 - ~ społeczna tożsamość kulturowa 180

- ~ zachowania tożsamościowe 186
- Tożsamość kulturowa 29, 40, 111, 177, 178, 179, 191, 212
 - ~ definiowanie tożsamości kulturowej 177, 211
 - ~ jednostek 209
 - ~ konstruowanie 255
 - ~ kreowanie 21
 - ~ jednostek 110
 - ~ jednostek na pograniczu 93
 - ~ podejście modernistyczne 177, 178
 - ~ regionu 196
 - ~ świadomość 191
 - ~ Teoria Zachowań Tożsamościowych 187, 215
- Tradycja 55, 96, 109, 110, 112, 128, 130, 250, 253, 259, 279, 283, 300
 - ~ aspekty 108, 128
 - ~ grup mniejszościowych 195
 - ~ grupy 67
 - ~ historyczna 209
 - ~ kulturowa 107, 108
- Transkulturowość 141
 - ~ edukacja 204
 - ~ idea 202
- Wielokulturowość 13, 14
- ~ idea 177
- ~ zasada 189
- Wspólnota 16, 17, 18, 118, 122
 - ~ delineacyjna 118
 - ~ duchowa bliskość 38
 - ~ dynamiczna teoria 118, 119
 - ~ pojęcie 16
 - ~ symboliczna 141
 - ~ świadomość 121
 - ~ świadomość zakorzenienia 192
 - ~ teoria deklaracyjna 119
 - ~ tworzenie 120
 - ~ wartości 122
 - ~ więzi 121
- Wychowanie procesy 40
 - ~ sytuacja wychowawcza 37
 - ~ tradycja 130
- Zakorzenienie 164
- Zmiana społeczna 131
 - ~ społeczno-kulturowa 46
 - ~ w tradycji 130

Spis form graficznych

MAPA 1.	Schematyczny podział białorusko-ukraińskiej granicy językowej na terenie województwa podlaskiego	77
MAPA 2.	Podlasie w granicach historycznych na tle współczesnego podziału administracyjnego	147
RYSUNEK 1.	Proces rozwoju wrażliwości międzykulturowej. Model M. J. Bennetta	21
TABELA 1.	Stadium rozwoju wrażliwości międzykulturowej a metody działań edukacyjnych	27
TABELA 2.	Analiza cech kodu rozwiniętego i ograniczonego w teorii Basila Bernsteina. Analiza własna na podstawie prac B. Bernsteina	70
TABELA 3.	Identyfikacje kulturowe młodzieży gimnazjalnej	214
TABELA 4.	Związek z kulturą narodową w opinii badanych gimnazjalistów	220
TABELA 5.	Pokoleniowe zasiedzenie badanych a waga identyfikacji z przestrzenią kultury europejskiej i globalnej (średnie ważone)	222
TABELA 6.	Rejon zamieszkiwania badanych a poczucie związku z kulturą globalną (średnia ważona)	223
TABELA 7.	Identyfikacje badanych z przestrzenią kultury globalnej i europejskiej	224
TABELA 8.	Wyznanie badanych a identyfikacje z kategorią „Podlasianin/Podlasianka” (N: prawosławni – 261; N: katolicy – 137)	226
TABELA 9.	Typy rejonów w regionie a siła identyfikacji badanych (średnia ważona)	227
TABELA 10.	Zasiedzenie pokoleniowe badanych a waga identyfikacji z poszczególnymi typami rejonów w regionie (średnia ważona)	228
TABELA 11.	Zasiedzialość rodziny badanych gimnazjalistów a znaczenie dziedzictwa kultury materialnej regionu (średnia ważona)	233
TABELA 12.	Identyfikacja z polskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)	236
TABELA 13.	Identyfikacja z białoruskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)	237
TABELA 14.	Identyfikacja z ukraińskością badanych a waga argumentów o zachowaniu dziedzictwa kultury materialnej regionalnej (średnia ważona)	238
TABELA 15.	Szkoła, do której uczęszcza badany a poczucie zakorzenienia rodu w miejscowości zamieszkiwania	245
TABELA 16.	Opinia dziewcząt i chłopców a waga artefaktów kultury materialnej regionu dla tożsamości badanych	249

TABELA 17.	Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez badanych gimnazjalistów (N=440)	252
TABELA 18.	Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez dziewczęta i chłopców (N=440)	254
TABELA 19.	Stosunek do dziedzictwa kulturowego – rozumienie tradycji przez uczniów gimnazjów (N=440)	256
TABELA 20.	Stopień zgody badanych pokolenia rodziców z treścią stwierdzeń wskazujących na stosunek do zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego (średnie wag – maksimum 5, minimum 1)	263
TABELA 21.	Stopień zgody badanych pokolenia dzieci z treścią stwierdzeń wskazujących na stosunek do zachowywania materialnego dziedzictwa kulturowego (średnie wag – maksimum 5, minimum 1)	266
TABELA 22.	Zasiedloność w regionie badanych a interpretacja pojęcia tradycji	279
TABELA 23.	Profil identyfikacyjny badanych a interpretacja pojęcia tradycja	281
TABELA 24.	Płeć badanych a wiedza o tradycji jako funkcja kontaktu pokoleniowego	283
TABELA 25.	Pamiętanie, aby w programie edukacyjnym szkoły pojawiały się treści z historii lokalnej czy lokalnych tradycji	286
TABELA 26.	Poczucie uczniów gimnazjum, że w programach edukacyjnych szkoły obecne są treści z zakresu historii regionalnej i lokalnych tradycji	287
TABELA 27.	Waga różnorodnych form prezentowania w szkole historii regionalnej oraz lokalnych tradycji w opinii uczniów. Średnia wag przybiera wartości od 1 do 5	289
TABELA 28.	Opinia uczniów badanych gimnazjów na temat treści z edukacji regionalnej na lekcjach przedmiotów szkolnych (opinie wyrażone są w postaci średniej – wartości wynoszą od 1 do 5)	292
TABELA 29.	Gimnazjum, do którego uczęszczają badani a pozapodręcznikowe źródła wiedzy o historii miejscowości lub losach ludzi „takich jak badani”	295
WYKRES 1.	Profile identyfikacyjne pokolenia dzieci i rodziców	215
WYKRES 2.	Pochodzenie rodu z danej wsi a poczucie znaczenia materialnego dziedzictwa badanych pokolenia rodziców	240
WYKRES 3.	Pochodzenie rodu z danej wsi a poczucie znaczenia materialnego dziedzictwa badanych pokolenia rodziców	241
WYKRES 4.	Rejon zamieszkiwania a poczucie znaczenia dziedzictwa materialnego	242
WYKRES 5.	Deklaracje badanej młodzieży gimnazjalnej a znaczenie przedmiotów – artefaktów materialnej kultury regionu (N=440)	248
WYKRES 6.	Zgeneralizowane postawy badanych pokolenia rodziców wobec materialnego dziedzictwa kultury	265
WYKRES 7.	Zgeneralizowane postawy badanych pokolenia dzieci wobec materialnego dziedzictwa kultury	269

WYKRES 8.	Rejon, w którym zamieszkiwali badani a postawy wobec zachowania materialnego dziedzictwa kultury	271
ZDJĘCIE 1.	Typowy układ przestrzenny wsi podlaskiej – wynik komasacji gruntów (pomiarów włócznej) wprowadzonej dekretem królowej Bony	172
ZDJĘCIE 2.	Tradycyjny układ zabudowań wsi na Podlasiu, przykład zabudowy ulicowej typu hajnowsko-bielskiego	173
ZDJĘCIE 3.	Tradycyjny styl zdobnictwa typowego domu podlaskiego	174
	Mapa regionu objętego badaniami	WYKLEJKA
	Podział administracyjny Podlasia na przestrzeni wieków	WYKLEJKA

ANEKS NR 1

Ankieta skierowana do pokolenia rodziców

Tematyką prowadzonych badań jest stosunek mieszkańców województwa podlaskiego do zachowywania materialnego dziedzictwa kultury. Bardzo proszę o szczere wypowiedzi, gdyż tylko takie pozwolą zrealizować cele badania. Zapewniam pełną anonimowość.

1. Jakie zabudowania — i co wokół nich — musiało się znajdować w dawnym gospodarstwie we wsi, w której Pani/Pan mieszka?

.....

2. Co w Pani/Pana siedlisku stanowi dla Pani/Pana największą wartość i jest warte zachowania?

.....

ogródek kwiatowy

.....

sad

.....

warzywnik

.....

sam dom

.....

ganek

.....

studnia

.....

chlewy

.....

stodoła

.....

czy jakieś inne, jakie?

.....

3. Jak powinien wyglądać dom, aby pasował do wsi, w której Pan(i) mieszka?

.....

4. Jakie stałe elementy dekoracyjne domu pamięta Pan(i) z czasów, kiedy był(a) Pan(i) dzieckiem?

.....

5. Których z tych elementów już dzisiaj się nie stosuje?

.....

6. Czy pamięta Pan(i) z opowiadań dziadków jak powinny być budowane domy? (tak, nie)

7. Co pamięta Pan(i) z tych opowieści?

.....

8. Jakie jest Pani/Pana zdanie na temat zachowania takiego jak dawniej widoku wsi? (sposób budowania i ustawienia domów i pozostałych budynków)

.....

- 9) Która z chat w Waszej wsi jest najbardziej tradycyjna i jak się stało, że taką pozostała?
10. Co Pani/Pana zdaniem decyduje o tym, że ludzie z Pani/Pan wsi zmieniają wygląd swojego otoczenia (wygląd domów, innych zabudowań)?
11. Czy należałoby pomagać ludziom chcącym zachować swoje domy w dawnym stylu? (zdecydowanie tak, raczej tak, trudno mi powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie)
– dlaczego Pan(i) tak uważa:
12. W jaki sposób Pani/Pana zdaniem należy pomagać ludziom chcącym zachować swoje otoczenie w dawnym stylu?
13. Co, Pani/Pana zdaniem, decyduje o tym, że część ludzi chce mieszkać w otoczeniu podobnym do tego, w jakim żyli ich przodkowie?
14. Co skłania pewne osoby do zachowania dawnego wyglądu wsi?
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| – wsparcie wiedzą o znaczeniu przeszłości | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – wsparcie finansowe, związane z unowocześnieniem środowiska życia, bez zmiany jego formy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – przykład sąsiadów | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – informacje płynące z mediów wspierające zachowywanie tradycji i popierające odnawianie zabudowań w dawnym wyglądzie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – coś innego (co? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
15. Jakie wydarzenia z przeszłości powodowały zmiany wyglądu wsi, w której Pan(i) mieszka?
16. Proszę opisać, w jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Okiennice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Warto przekonywać ludzi do zachowania dawnego wyglądu mojej wsi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Domy drewniane w mojej wsi powinny być zastępowane murowanymi, gdyż tak jest nowocześniej | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej warto zachować tradycyjny wygląd, mimo że nie jest to do końca przydatne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Przed domem wiejskim powinien być ogródek z wiejskimi kwiatami, bo to upiększa obejście | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | |
|---|-----------|
| f) Dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć | 1 2 3 4 5 |
| g) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, na wypadek awarii wodociągu | 1 2 3 4 5 |
| h) Gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych | 1 2 3 4 5 |
| i) W przypadku konieczności naprawy drzwi w starych, drewnianych domach, najlepiej je wymienić na fabryczne | 1 2 3 4 5 |
| j) Mimo że siding jest tani to nie warto stosować go przy remoncie domu | 1 2 3 4 5 |
| k) Gdyby dawano pieniądze, to warto zachować tradycyjne pokrycie dachu | 1 2 3 4 5 |
| l) Przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść | 1 2 3 4 5 |
| m) Okienne są ważnym elementem w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna | 1 2 3 4 5 |
| n) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zmienianiu wyglądu wsi, tak aby stawały się one bardziej nowoczesne | 1 2 3 4 5 |
| o) Wokół budynków powinny rosnąć takie rośliny, które nie wymagają zbyt dużo pracy, a i tak są ładne | 1 2 3 4 5 |
| p) Ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta | 1 2 3 4 5 |
| q) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości | 1 2 3 4 5 |
| r) Domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, gdyż taka jest tradycja | 1 2 3 4 5 |
| s) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność, ponieważ tradycyjne budynki powinny być w skansenie | 1 2 3 4 5 |
| t) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zachowaniu dawnego wyglądu wsi | 1 2 3 4 5 |
| u) Gdyby znalazły się fundusze to warto zadbać o zachowanie tradycyjnej drewnianej zabudowy | 1 2 3 4 5 |
| v) Warto przekonywać mieszkańców mojej wsi do zmiany wyglądu ich otoczenia, aby bardziej przypominał XXI wiek | 1 2 3 4 5 |
| w) Warto jest stosować siding przy remoncie domu, bo jest tani i praktyczny | 1 2 3 4 5 |
| x) Ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny | 1 2 3 4 5 |
| y) Nawet jeżeli oferowano by zwrot kosztów pokrycia dachu, to nie ma sensu wracać do starych sposobów pokrycia domów | 1 2 3 4 5 |
| z) Warto włożyć wiele wysiłku, aby wyremontować oryginalne drzwi w starym drewnianym domu | 1 2 3 4 5 |

27. Od ilu pokoleń Pańska rodzina zamieszkuje w tej wsi?
.....
28. Wykształcenie (podstawowe, zasadnicze zawodowe-rolnicze, średnie ogólne, średnie zawodowe-rolnicze, średnie zawodowe – inne, wyższe)
29. W jakim stopniu czuje się Pan(i):
- | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| – obywatelem świata | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – Europejczykiem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – Polakiem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – Białorusinem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – Ukraińcem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – mieszkańcem swojej wsi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – mieszkańcem Hajnowszczyzny | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – mieszkańcem Bielszczyzny | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – mieszkańcem Podlasia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – prawosławnym | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – protestantem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| – katolikiem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Wypełnia sam ankietę

- a) Płeć osoby, z którą przeprowadzono wywiad
- b) Nazwa wsi
- c) Typ gospodarstwa

ANEKS NR 2

Ankieta dla nauczycieli

Kwestionariusz Ankiety

W ramach prowadzonych badań na temat międzygeneracyjnego przekazu kultury w aspekcie zachowywania materialnego dziedzictwa kultury regionu, bardzo proszę o ustosunkowanie się do pytań. Proszę o szczerze wypowiedzi, gdyż tylko takie pozwolą zrealizować cele badania. Zapewniam pełną anonimowość.

1. Niżej są wymienione różne elementy „małej architektury”. Które z tych rzeczy są dla Pani/ Pana ważne ze względu na zachowanie tradycji regionu. Proszę określić w stopniu wagę każdej rzeczy.

(1. zupełnie nie są ważne dla zachowania tradycji, 2. raczej nie są ważne dla zachowania tradycji, 3. nie mam zdania, tradycja mnie nie interesuje, 4. raczej są ważne dla zachowania tradycji, 5. są bardzo ważne dla zachowania tradycji)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) okiennice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) drewniane ozdoby domu np. stare drzwi, narożniki itp. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) makatki, ręczniki, obrusy haftowane | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) dekoracje papierowe, słomiane np. pająki, kwiaty | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) kryty tradycyjnie dach np. słomiany albo drewniany | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) szalowanie domu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) ikony, obrazy religijne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) pasiaste chodniki, dywany, szmatniki | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) kaflowy piec | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) bielone ściany | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m) kapy, narzuty | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n) lalki, poduszki ułożone na łóżkach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o) klepisko | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p) ogród, sad, który był tu zawsze | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r) skrzynie, szlabanki | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| s) płoty z gałęzi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| t) ławeczki drewniane przed domem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| u) portrety dziadków (rodziców, rodzinne zdjęcia) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Proszę opisać, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z następującymi stwierdzeniami:

(1. zdecydowanie nie zgadzam się 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć 4. raczej się zgadzam 5. zdecydowanie się zgadzam)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Okiennice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Warto przekonywać ludzi do zachowania dawnego wyglądu mojej wsi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | |
|---|-----------|
| c) Domy drewniane w mojej wsi powinny być zastępowane murowanymi, gdyż tak jest nowocześnie | 1 2 3 4 5 |
| d) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej warto zachować tradycyjny wygląd, mimo że nie jest to do końca przydatne | 1 2 3 4 5 |
| e) Przed domem wiejskim powinien być ogródek z wiejskimi kwiatami, bo to upiększa obejście | 1 2 3 4 5 |
| f) Dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć | 1 2 3 4 5 |
| g) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, na wypadek awarii wodociągu | 1 2 3 4 5 |
| h) Gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych | 1 2 3 4 5 |
| i) W przypadku konieczności naprawy drzwi w starych, drewnianych domach, najlepiej je wymienić na fabryczne | 1 2 3 4 5 |
| j) Mimo że siding jest tani to nie warto stosować go przy remoncie domu | 1 2 3 4 5 |
| k) Gdyby dawano pieniądze, to warto zachować tradycyjne pokrycie dachu | 1 2 3 4 5 |
| l) Przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść | 1 2 3 4 5 |
| m) Okiennece są ważnym elementem w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna | 1 2 3 4 5 |
| n) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zmienianiu wyglądu wsi tak, aby stawały się one bardziej nowoczesne | 1 2 3 4 5 |
| o) Wokół budynków powinny rosnąć takie rośliny, które nie wymagają zbyt dużo pracy, a i tak są ładne | 1 2 3 4 5 |
| p) Ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta | 1 2 3 4 5 |
| q) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości | 1 2 3 4 5 |
| r) Domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, gdyż taka jest tradycja | 1 2 3 4 5 |
| s) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność, ponieważ tradycyjne budynki powinny być w skansenie | 1 2 3 4 5 |
| t) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zachowaniu dawnego wyglądu wsi | 1 2 3 4 5 |
| u) Gdyby znalazły się fundusze to warto zadbać o zachowanie tradycyjnej drewnianej zabudowy | 1 2 3 4 5 |
| v) Warto przekonywać mieszkańców mojej wsi do zmiany wyglądu ich otoczenia, aby bardziej przypominał XXI wiek | 1 2 3 4 5 |
| w) Warto jest stosować siding przy remoncie domu, bo jest tani i praktyczny | 1 2 3 4 5 |

- x) Ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny 1 2 3 4 5
- y) Nawet jeżeli oferowano by zwrot kosztów pokrycia dachu, to nie ma sensu wracać do starych sposobów pokrycia domów 1 2 3 4 5
- z) Warto włożyć wiele wysiłku, aby wyremontować oryginalne drzwi, w starym drewnianym domu 1 2 3 4 5
3. Czy Pani/ Pana zdaniem ważne jest, aby dzisiaj dbać o to, żeby wieś wyglądała tak jak dawniej? Zaznacz według skali:
(1. zdecydowanie nie zgadzam się, 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć, 4. raczej się zgadzam, 5. zdecydowanie się zgadzam)
- a) Świat się zmienia i trzeba zapomnieć o starej wsi 1 2 3 4 5
- b) Co prawda świat się zmienia, ale nie trzeba przenosić miasta do wsi 1 2 3 4 5
- c) Trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak nakazuje tradycja 1 2 3 4 5
- d) Trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak po prostu jest ładniej 1 2 3 4 5
- e) W tradycyjnej wsi ludzie mają lepszy charakter 1 2 3 4 5
- f) To jest atrakcja turystyczna 1 2 3 4 5
- g) Tradycyjną wieś można zachować, ale w skansenie 1 2 3 4 5
- h) Potrzebne są zmiany jak np. nie trzeba łączyć domów z chlewami albo kryć dachów słomą 1 2 3 4 5
- i) W tradycyjnej wsi zdrowiej się żyje 1 2 3 4 5
- j) Trzeba dążyć ku nowoczesności 1 2 3 4 5
- k) Trzeba zmieniać, bo dawny wygląd wsi mówi o biedzie i zacołaniu 1 2 3 4 5
- l) Nikt na to nie ma wpływu, każdy zmienia jak chce, to jego gospodarstwo 1 2 3 4 5
- ł) Trzeba zmieniać, ale tak, aby było wygodnie i nowocześnie, ale na zewnątrz, żeby wyglądało tradycyjnie 1 2 3 4 5
- m) Jak jest nowocześnie to jest ładniej 1 2 3 4 5
- n) Tak jak jest, jest dobrze 1 2 3 4 5
4. Obecnie niektórzy ludzie remontują swoje domy w starym stylu. Jak Pani/Pan sądzi z jakiego powodu należy ich wspierać i im pomagać. Proszę określić to w stopniu:
(1. to zupełnie nieważne, 2. to nieważne, 3. nie mam zdania, 4. to bardzo ważny powód, 5. to najważniejszy powód)
- a) Służy to zachowaniu pamięci o naszych przodkach na tych ziemiach 1 2 3 4 5
- b) To łączy współczesność z przeszłością 1 2 3 4 5
- c) Stare domy są zdrowsze od tych nowoczesnych 1 2 3 4 5
- d) Stare tradycyjne domy są ładniejsze od tych nowoczesnych 1 2 3 4 5
- e) Stare budownictwo odróżnia wieś od miasta 1 2 3 4 5
- f) To jest interesujące dla turystów 1 2 3 4 5
- g) Bo należy popierać ludzi, którzy cenią swoje dziedzictwo kulturowe 1 2 3 4 5
- h) To, co stare najlepiej służy człowiekowi 1 2 3 4 5
5. Co, Pani/Pana zdaniem, decyduje o tym, że część ludzi chce mieszkać w otoczeniu podobnym do tego, w jakim żyli ich przodkowie?
-

6. Jaką rolę w życiu człowieka odgrywa tradycja? Proszę ustosunkować się do każdego stwierdzenia, używając następującej skali:
(1. zdecydowanie nie zgadzam się, 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć, 4. raczej się zgadzam, 5. zdecydowanie się zgadzam)
- | | |
|--|-----------|
| a) pozwala nam na transfer wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie | 1 2 3 4 5 |
| b) konstruuje tożsamość kulturową grupy | 1 2 3 4 5 |
| c) działa na rzecz wyznaczenia kręgu „swojskości” i „obcości” | 1 2 3 4 5 |
| d) jej sens jest w kultywowaniu starych pieśni, tańców i obrzędów | 1 2 3 4 5 |
| e) wyraża się poprzez organizowanie muzeów i sal tradycji | 1 2 3 4 5 |
| f) daje przewagę w komunikacji starszemu pokoleniu | 1 2 3 4 5 |
| g) inne jakie? | 1 2 3 4 5 |
7. Jakie wydarzenia z przeszłości powodowały zmiany wyglądu wsi, regionu, w którym Pan(i) mieszka/uczy?
-
8. W jakim stopniu czuje się Pan(i): (proszę ustosunkować się do każdej kategorii)
- | | |
|------------------------------|-----------|
| – obywatelem świata | 1 2 3 4 5 |
| – Europejczykiem | 1 2 3 4 5 |
| – Polakiem | 1 2 3 4 5 |
| – Białorusinem | 1 2 3 4 5 |
| – Ukraińcem | 1 2 3 4 5 |
| – mieszkańcem swojej wsi | 1 2 3 4 5 |
| – mieszkańcem Hajnowszczyzny | 1 2 3 4 5 |
| – mieszkańcem Bielszczyzny | 1 2 3 4 5 |
| – mieszkańcem Podlasia | 1 2 3 4 5 |
| – prawosławnym | 1 2 3 4 5 |
| – protestantem | 1 2 3 4 5 |
| – katolikiem | 1 2 3 4 5 |
9. Płeć kobieta/mężczyzna
10. Staż pracy w zawodzie lat
11. Czy pochodzi Pan/Pani z tego regionu, w którym Pan/ Pani teraz pracuje?
a. tak, b. nie
12. Jak długo Pan/ Pani mieszka i pracuje w tym regionie? lat
13. Jakie są Pana/Pani obowiązki zawodowe w szkole, w której Pan/Pani jest zatrudniony?
- | | |
|-------------------------------------|--|
| a) zarządzam | |
| b) uczę języka (jakiego?)..... | |
| c) uczę przedmiotów humanistycznych | |
| d) uczę przedmiotów ścisłych | |
| e) uczę przedmiotów społecznych | |
| f) uczę przedmiotów artystycznych | |

- g) uczyć przedmiotów sportowych
 - h) zajmuję się edukacją równoległą (zajęcia pozalekcyjne, opiekuńcze)
14. Czy Pan/Pani należy do organizacji pozarządowych, stowarzyszeń?
a. tak, b. nie
15. W przypadku odpowiedzi twierdzącej na poprzednie pytanie, proszę wymienić,
jakie są to organizacje czy stowarzyszenia?

.....

.....

.....

.....

ANEKS NR 3

Ankieta do uczniów gimnazjów

Moi Drodzy,

Zwracam się do Was z prośbą o wypełnienie tego kwestionariusza. Proszę przeczytać uważnie polecenia i wybierzcie odpowiedzi, które najbardziej odzwierciedlają Wasz stosunek do problemu.

Wyniki badań są anonimowe i będą użyte w celach naukowych.

Dziękuję za współpracę.

Ankieta

1. Płeć:
 - a) Dziewczyna
 - b) Chłopak

2. Czy Twoi rodzice pochodzą z tej samej wsi, w której teraz mieszkacie?
 - a. Matka – i pochodzą Twoi rodzice?
 - a. Matka, b. Ojciec

4. Czy wiesz od ilu pokoleń Twoja rodzina zamieszkuje w tej wsi?
 - a) dopiero moi rodzice zamieszkali w tej wsi
 - b) mieszkali tutaj już dziadek i babcia
 - c) pradiadkowie już mieszkali w tej wsi
 - d) moi przodkowie jeszcze przed pradiadkami mieszkali w tej wsi
 - b) nie, nie wiem

5. Zaznacz kółeczkiem w jakim stopniu czujesz się:

– obywatelem świata	1 2 3 4 5
– Europejczykiem	1 2 3 4 5
– Polakiem	1 2 3 4 5
– Białorusinem	1 2 3 4 5
– Ukraińcem	1 2 3 4 5
– mieszkańcem swojej wsi	1 2 3 4 5
– mieszkańcem Hajnowszczyzny	1 2 3 4 5
– mieszkańcem Bielszczyzny	1 2 3 4 5
– mieszkańcem Podlasia	1 2 3 4 5
– prawosławnym	1 2 3 4 5
– protestantem	1 2 3 4 5
– katolikiem	1 2 3 4 5

6. Czy wiesz, jakie gospodarstwo prowadzą Twoi Rodzice?
 - a) tak, duże gospodarstwo specjalistyczne
 - b) tak, średnie gospodarstwo, uprawiają ziemię i hodują zwierzęta

- c) tak, małe gospodarstwo, tylko dla siebie, a rodzice jeszcze pracują w mieście
 d) tak, nie mamy ziemi uprawnej, mieszkamy we wsi, ale rodzice pracują, gdzie indziej
 e) tak, gospodarstwo agroturystyczne
 f) nie, nie wiem
7. Jakie wykształcenie mają twoi rodzice?
 a) mama: podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe
 b) tata: podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe
8. Kiedy został zbudowany Twój dom?
 a) Przed rokiem 1915
 b) Lata 1915–1945
 c) Lata 1946–1960
 d) Lata 1961–1975
 e) Po roku 1975
 f) Nie wiem
9. Niżej masz wymienione różne rzeczy w domu i koło domu. Które z tych rzeczy są dla Ciebie ważne, ze względu na zachowanie tradycji – to znaczy mówią o tym, że tak mieszkali Twoi przodkowie na tym terenie? Określ jak ważne dla Ciebie są te rzeczy?
 1. zupełnie nie są ważne dla zachowania tradycji, 2. raczej nie są ważne dla zachowania tradycji, 3. nie mam zdania, tradycja mnie nie interesuje, 4. raczej są ważne dla zachowania tradycji, 5. są bardzo ważne dla zachowania tradycji
- | | |
|--|-----------|
| a) okiennice | 1 2 3 4 5 |
| b) drewniane ozdoby domu np. stare drzwi, narożniki itp. | 1 2 3 4 5 |
| c) makatki, ręczniki, obrusy haftowane | 1 2 3 4 5 |
| d) dekoracje papierowe, słomiane np. pająki, kwiaty | 1 2 3 4 5 |
| e) kryty tradycyjnie dach np. słomiany albo drewniany | 1 2 3 4 5 |
| g) szalowanie domu | 1 2 3 4 5 |
| h) ikony, obrazy religijne | 1 2 3 4 5 |
| i) pasiaste chodniki, dywany, szmatniki | 1 2 3 4 5 |
| k) kaflowy piec | 1 2 3 4 5 |
| l) bielone ściany | 1 2 3 4 5 |
| m) kapy, narzuty | 1 2 3 4 5 |
| n) lalki, poduszki ułożone na łóżkach | 1 2 3 4 5 |
| o) klepisko | 1 2 3 4 5 |
| p) ogród, sad, który był tu zawsze | 1 2 3 4 5 |
| r) skrzynie, szlabanki | 1 2 3 4 5 |
| s) płoty z gałęzi | 1 2 3 4 5 |
| t) ławeczki drewniane przed domem | 1 2 3 4 5 |
| u) portrety dziadków (rodziców, rodzinne zdjęcia) | 1 2 3 4 5 |
10. Proszę opisz, w jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami:
 1. zdecydowanie nie zgadzam się, 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć, 4. raczej się zgadzam, 5. zdecydowanie się zgadzam
- | | |
|--|-----------|
| a) Okiennice w dzisiejszych czasach są już przeżytkiem | 1 2 3 4 5 |
|--|-----------|

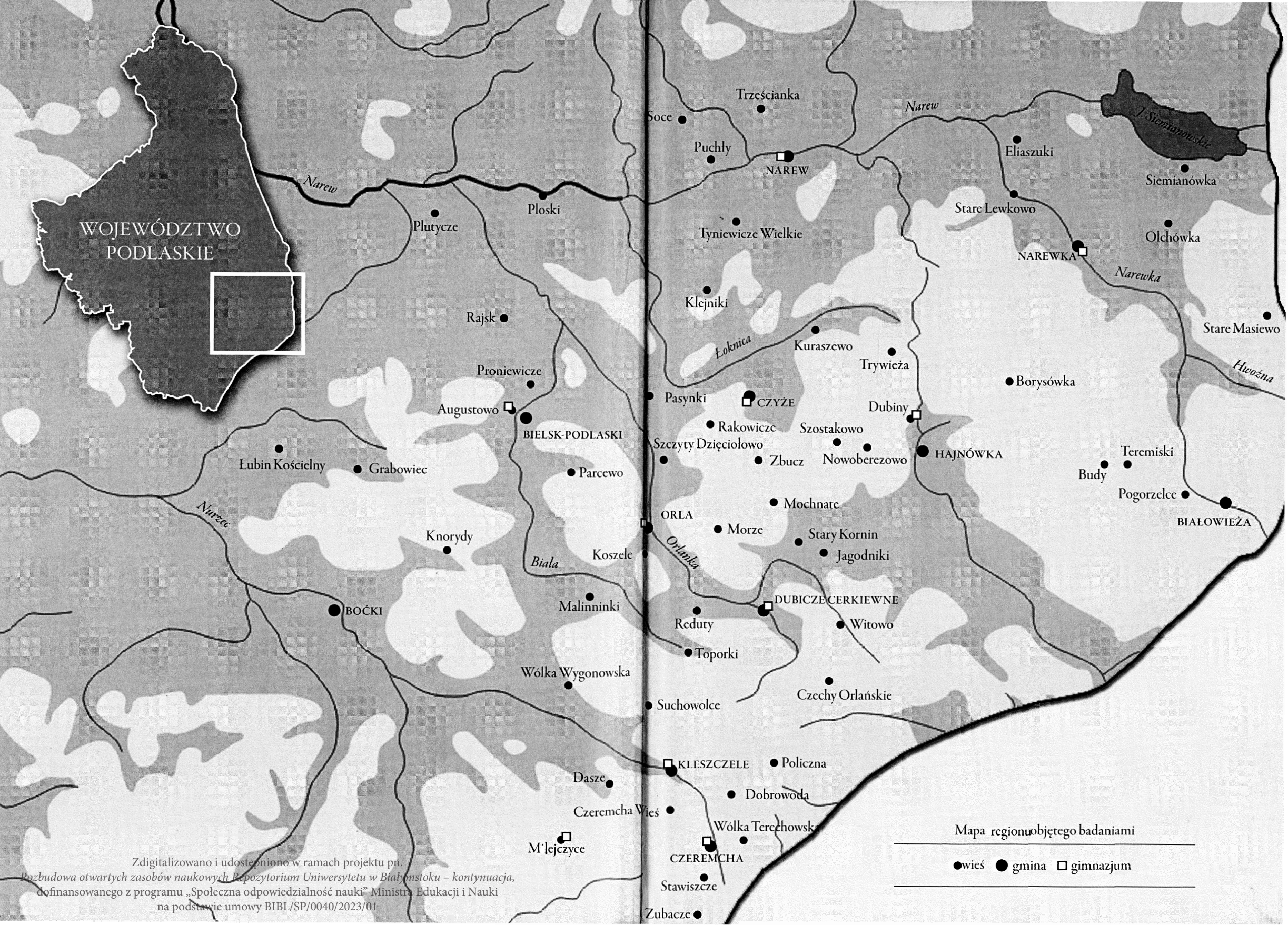
- | | |
|---|-----------|
| b) Warto przekonywać ludzi do zachowania dawnego wyglądu mojej wsi | 1 2 3 4 5 |
| c) Domy drewniane w mojej wsi powinny być zastępowane murowanymi, gdyż tak jest nowocześnie | 1 2 3 4 5 |
| d) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej warto zachować tradycyjny wygląd, mimo że nie jest to do końca przydatne | 1 2 3 4 5 |
| e) Przed domem wiejskim powinien być ogródek z wiejskimi kwiatami, bo to upiększa obejście | 1 2 3 4 5 |
| f) Dom powinien być użyteczny, jeżeli w domu jest ganek i jest za mały, to należy go powiększyć | 1 2 3 4 5 |
| g) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, na wypadek awarii wodociągu | 1 2 3 4 5 |
| h) Gdyby znalazły się odpowiednie środki finansowe, to powinno się umożliwić ludziom budowanie murowanych domów w miejsce starych drewnianych | 1 2 3 4 5 |
| i) W przypadku konieczności naprawy drzwi w starych, drewnianych domach, najlepiej je wymienić na fabryczne | 1 2 3 4 5 |
| j) Mimo że siding jest tani to nie warto stosować go przy remoncie domu | 1 2 3 4 5 |
| k) Gdyby dawano pieniądze, to warto zachować tradycyjne pokrycie dachu | 1 2 3 4 5 |
| l) Przy ulicy powinny znajdować się ławeczki, na których można sobie przysiąść | 1 2 3 4 5 |
| m) Okiennice są ważnym elementem w domach w mojej wsi, ponieważ upiększają okna | 1 2 3 4 5 |
| n) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zmienianiu wyglądu wsi tak, aby stały się one bardziej nowoczesne | 1 2 3 4 5 |
| o) Wokół budynków powinny rosnąć takie rośliny, które nie wymagają zbyt dużo pracy, a i tak są ładne | 1 2 3 4 5 |
| p) Ławki przy ulicy należy likwidować, ponieważ dzisiaj rzadko kto z nich korzysta | 1 2 3 4 5 |
| q) Mimo budowy wodociągu należy zachować studnie, ponieważ są ważnym świadectwem przeszłości | 1 2 3 4 5 |
| r) Domy w mojej wsi powinny być budowane z drewna, gdyż taka jest tradycja | 1 2 3 4 5 |
| s) Dokonując zmian w zabudowie gospodarskiej należy przede wszystkim dbać o nowoczesność, ponieważ tradycyjne budynki powinny być w skansenie | 1 2 3 4 5 |
| t) Różne instytucje powinny pomagać ludziom w zachowaniu dawnego wyglądu wsi | 1 2 3 4 5 |
| u) Gdyby znalazły się fundusze to warto zadbać o zachowanie tradycyjnej drewnianej zabudowy | 1 2 3 4 5 |
| v) Warto przekonywać mieszkańców mojej wsi do zmiany wyglądu ich otoczenia, aby bardziej przypominał XXI wiek | 1 2 3 4 5 |

- w) Warto jest stosować siding przy remoncie domu, bo jest tani i praktyczny 1 2 3 4 5
- x) Ganek warto zachować w pierwotnej formie, nawet jeżeli ze względu na wielkość nie jest użyteczny 1 2 3 4 5
- y) Nawet jeżeli oferowano by zwrot kosztów pokrycia dachu, to nie ma sensu wracać do starych sposobów pokrycia domów 1 2 3 4 5
- z) Warto włożyć wiele wysiłku, aby wyremontować oryginalne drzwi w starym drewnianym domu 1 2 3 4 5
11. Czy Twoim zdaniem ważne jest, aby dzisiaj dbać o to, żeby wieś wyglądała tak jak dawniej? Zaznacz według skali:
1. zdecydowanie nie zgadzam się, 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć, 4. raczej się zgadzam, 5. zdecydowanie się zgadzam
- a) Świat się zmienia i trzeba zapomnieć o starej wsi 1 2 3 4 5
- b) Co prawda świat się zmienia, ale nie trzeba przenosić miasta do wsi 1 2 3 4 5
- c) Trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak nakazuje tradycja 1 2 3 4 5
- d) Trzeba dbać o dawny wygląd wsi, bo tak po prostu jest ładniej 1 2 3 4 5
- e) W tradycyjnej wsi ludzie mają lepszy charakter 1 2 3 4 5
- f) To jest atrakcja turystyczna 1 2 3 4 5
- g) Tradycyjną wieś można zachować, ale w skansenie 1 2 3 4 5
- h) Potrzebne są zmiany jak np. nie trzeba łączyć domów z chlewami albo kryć dachów słomą 1 2 3 4 5
- i) W tradycyjnej wsi zdrowiej się żyje 1 2 3 4 5
- j) Trzeba dążyć ku nowoczesności 1 2 3 4 5
- k) Trzeba zmieniać, bo dawny wygląd wsi mówi o biedzie i zacofaniu 1 2 3 4 5
- l) Nikt na to nie ma wpływu, każdy zmienia jak chce, to jego gospodarstwo 1 2 3 4 5
- ł) Trzeba zmieniać, ale tak, aby było wygodnie i nowocześnie, ale na zewnątrz, żeby wyglądało tradycyjnie 1 2 3 4 5
- m) Jak jest nowocześnie to jest ładniej 1 2 3 4 5
- n) Tak jak jest, jest dobrze 1 2 3 4 5
12. Obecnie niektórzy ludzie remontują swoje domy w starym stylu. Jak sądzisz z jakiego powodu należy ich wspierać i im pomagać. Określ to w stopniu:
1. to zupełnie nieważne, 2. to nieważne, 3. nie mam zdania, 4. to bardzo ważny powód, 5. to najważniejszy powód
- a) Służy to zachowaniu pamięci o naszych przodkach na tych ziemiach 1 2 3 4 5
- b) To łączy współczesność z przeszłością 1 2 3 4 5
- c) Stare domy są zdrowsze od tych nowoczesnych 1 2 3 4 5
- d) Stare tradycyjne domy są ładniejsze od tych nowoczesnych 1 2 3 4 5
- e) Stare budownictwo odróżnia wieś od miasta 1 2 3 4 5
- f) To jest interesujące dla turystów 1 2 3 4 5
- g) Bo należy popierać ludzi, którzy cenią swoje dziedzictwo kulturowe 1 2 3 4 5
- h) To, co stare najlepiej służy człowiekowi 1 2 3 4 5

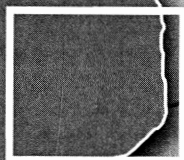
13. Jak myślisz, dlaczego niektórzy ludzie tak bardzo chcą, albo tak bardzo nie chcą mieszkać w starym gospodarstwie i mieć wokół siebie stare sprzęty, oraz gromadzić stare ozdoby?
1. Nigdy 2. Rzadko 3. Czasami 4. Często 5. Zawsze
- a) Chcą z powodu sentymentu, bo pamiętają tamte czasy i przypomina im się przeszłość 1 2 3 4 5
 - b) Stare sprzęty i stare zabudowy gospodarstw pozwalają ludziom odpocząć od gonitwy współczesnego świata 1 2 3 4 5
 - c) Zamieszkiwanie w starym gospodarstwie i wśród starych sprzętów i ozdób daje ludziom poczucie więzi z innymi z tej wsi i podobnych wsi w regionie 1 2 3 4 5
 - d) Stare domy i stare sprzęty albo ozdoby są ekologiczne 1 2 3 4 5
 - f) Dzisiaj to taka moda mieć stare gospodarstwo i używać starych sprzętów oraz kolekcjonować stare ozdoby 1 2 3 4 5
 - g) W starych gospodarstwach ze starymi sprzętami oraz starymi ozdobami mieszkają ludzie nieprzeciętni, indywidualiści, którzy chcą uciec od zwyczajnego świata 1 2 3 4 5
 - h) Stare gospodarstwa i używanie starych sprzętów czy gromadzenie starych ozdób to fanaberia i wymysły miastowych 1 2 3 4 5
 - i) Utrzymywanie starego gospodarstwa i starych sprzętów, oraz gromadzenie starych ozdób, pozwala niektórym ludziom zarabiać na tradycji 1 2 3 4 5
 - j) Mieszkanie w starym gospodarstwie i ze starymi sprzętami to wynik braku pieniędzy 1 2 3 4 5
 - k) Mieszkanie w starym gospodarstwie i ze starymi sprzętami to wynik przyzwyczajenia i niechęci do zmian 1 2 3 4 5
 - l) Stare gospodarstwa i używane tam stare sprzęty to wynik zacofania ludzi, którzy mieszkają tam 1 2 3 4 5
 - m) Nie ma takich ludzi, którzy chcieliby mieszkać w starych gospodarstwach i używać starych sprzętów 1 2 3 4 5
14. Jaką rolę w życiu człowieka odgrywa tradycja? Odpowiedz na każde stwierdzenie używając następującej skali:
1. zdecydowanie nie zgadzam się, 2. raczej się nie zgadzam, 3. trudno powiedzieć, 4. raczej się zgadzam, 5. zdecydowanie się zgadzam
- a) Dzięki niej można myśleć o przeszłości 1 2 3 4 5
 - b) Dzięki niej człowiek wie kim jest 1 2 3 4 5
 - c) Aby było wiadomo, kto swój, a kto obcy 1 2 3 4 5
 - d) Aby można było odtwarzać stare obrzędy, pieśni i tańce 1 2 3 4 5
 - e) Aby można było stworzyć muzea i sale tradycji 1 2 3 4 5
 - f) Aby dorośli mogli powiedzieć, że wiedzą lepiej 1 2 3 4 5
 - g) Inne jakie? 1 2 3 4 5
15. Napisz parę słów o tym dlaczego lubisz bądź nie swoją miejscowość?
-

16. Skąd pochodzi Twoja wiedza na temat tradycji? Kto lub co jest najważniejszym źródłem wiedzy? Określ w stopniu.
1. nigdy wiedza z tego źródła, 2. niewiele wiedzy z tego źródła, 3. czasami wiedza z tego źródła, 4. często wiedza z tego źródła, 5. zawsze wiedza z tego źródła
- | | |
|---|-----------|
| a) rozmawiam z mamą | 1 2 3 4 5 |
| b) rozmawiam z tatą | 1 2 3 4 5 |
| c) rozmawiam z rodzeństwem | 1 2 3 4 5 |
| d) rozmawiam z babcią | 1 2 3 4 5 |
| e) rozmawiam z dziadkiem | 1 2 3 4 5 |
| f) rozmawiam z dalszym krewnym (z kim?)..... | 1 2 3 4 5 |
| g) rozmawiam z kolegami | 1 2 3 4 5 |
| h) rozmawiam z nauczycielem | 1 2 3 4 5 |
| i) rozmawiam z instruktorem z ośrodka kultury | 1 2 3 4 5 |
| j) rozmawiam z księdzem katolickim | 1 2 3 4 5 |
| k) rozmawiam z księdzem prawosławnym | 1 2 3 4 5 |
| l) z nikim nie rozmawiam | 1 2 3 4 5 |
| ł) z kimś innym (z kim?)..... | 1 2 3 4 5 |
| m) dowiaduję się z telewizji | 1 2 3 4 5 |
| n) sam się dowiaduję, mam doświadczenia | 1 2 3 4 5 |
17. Gdzie, Twoim zdaniem, najczęściej można dowiedzieć się czegoś o przeszłości Twojej miejscowości i ludzi podobnych do Twojej rodziny. Określ i uzupełnij.
1. Nigdy 2. Rzadko 3. Czasami 4. Często 5. Zawsze
- | | |
|--|-----------|
| a) są takie książki. | 1 2 3 4 5 |
| Jeśli znasz to wymień tytuły albo autorów..... | |
| | |
| b) są zrobione filmy na ten temat | 1 2 3 4 5 |
| podaj tytuł | |
| | |
| c) w programach telewizji białostockiej | 1 2 3 4 5 |
| jakie to programy? | |
| | |
| d) w czasopiśmie | 1 2 3 4 5 |
| jakie to czasopismo? | |
| | |
| e) w radio | 1 2 3 4 5 |
| podaj audycje lub stację radia | |
| | |
| f) w Internecie | 1 2 3 4 5 |
| jakie to są strony? | |
| | |
| g) w Kościele/Cerkwi | 1 2 3 4 5 |
18. Czy w Twojej szkole kiedykolwiek wspomniano o przeszłości twojej miejscowości i lokalnych tradycjach?
a. tak, b. nie, c. nie pamiętam

19. W jaki sposób w szkole prezentuje się historię miejscowości i ludzi z tej miejscowości, czy też lokalne tradycje?
 1. nigdy, 2. rzadko, 3. czasami, 4. często, 5. zawsze
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Nauczyciele nam czasem coś mówią, wtedy kiedy ich o to zapytamy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Nauczyciele przygotowują lekcje na ten temat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Przy okazji omawiania innych tematów nauczyciele podają przykłady z naszej miejscowości | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Mamy projekty o historii naszej miejscowości i naszych tradycjach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Mamy spotkania z ciekawymi ludźmi, którzy nam o tym mówią | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
20. Na jakich lekcjach wspomina się najczęściej, twoim zdaniem, o lokalnych tradycjach i historii miejscowości.
 1. nigdy, 2. rzadko, 3. czasami, 4. często, 5. zawsze
- | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) na lekcjach języka białoruskiego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) na lekcjach religii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) na lekcjach historii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) na lekcjach geografii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) na lekcjach języka polskiego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) na innych lekcjach (jakich?) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



WOJEWÓDZTWO
PODLASKIE



Mapa regionu objętego badaniami

● wieś ● gmina □ gimnazjum

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Pozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01