

Jerzy Nikitorowicz

POGRANICZE
TOŻSAMOŚĆ
EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA

Jerzy Nikitorowicz

POGRANICZE
TOŻSAMOŚĆ
EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA

Trans Humana

Białystok 2001

Recenzja naukowa: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Korekta: Zespół

© Copyright by Jerzy Nikitorowicz

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świckerowa 20; tel./fax (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl.

Wydanie II

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2001

ISBN 83-86696-87-7

Druk: „AG-BART”, Białystok

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
I POGRANICZE	11
1.1. Istota pogranicza	11
1.2. Pogranicze — szansa czy zagrożenie	15
1.3. Pogranicze a tolerancja	20
1.4. Pogranicze a uprzedzenia i stereotypy	35
1.5. Pogranicze a edukacja	43
1.6. Problemy wychowania regionalnego na pograniczu północno-wschodniej Polski	53
II TOŻSAMOŚĆ	69
2.1. Tożsamość osobowa i kulturowa	69
2.2. Modele tożsamości	73
2.3. Tożsamość kulturowa w zróżnicowanym wyznaniowo i etnicznie regionie a zadania edukacji	82
2.4. Tożsamość a etnocentryzm	88
2.5. Proces kształtowania tożsamości na pograniczu kultur	93
2.6. Zróżnicowanie kulturowe wschodniej Polski a dylemat tożsamości „człowieka pogranicza”	99
III EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA	107
3.1. Nowe zadania edukacyjne w społeczeństwie pluralistycznym	107
3.2. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa	119
3.3. Strategie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej	128
3.4. Edukacja dla mniejszości w Polsce	139
3.5. Podstawy prawne edukacji międzykulturowej	143
3.6. Kierunki polityki edukacyjnej w społeczeństwach wielokulturowych ..	151
ZAKOŃCZENIE	167
BIBLIOGRAFIA	170
SUMMARY	174

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION	7
I BORDERLANDS	11
1.1. The essence of borderlands	11
1.2. Borderlands — opportunity or threat	15
1.3. Borderlands and tolerance	20
1.4. Borderlands: prejudices and stereotypes	35
1.5. Borderlands and education	43
1.6. Problems in regional education in the north-eastern borderlands of Poland	53
II IDENTITY	69
2.1. Personal and cultural identity	69
2.2. Models of identity	73
2.3. Cultural identity in a region of religious and cultural variation and the task of education	82
2.4. Identity and ethnocentrism	88
2.5. The process of shaping identity in a cultural borderland	93
2.6. Cultural variation in eastern Poland and the dilemma of identity for the „citizen of the borderlands”	99
III MULTICULTURAL EDUCATION	107
3.1. New educational tasks in a pluralist society	107
3.2. Intercultural and multicultural education	119
3.3. Strategies for intercultural and multicultural education	128
3.4. Education for minorities in Poland	139
3.5. The legal basis for multicultural education	143
3.6. Directions for educational policy in multicultural societies	151
FINAL REMARKS	167
BIBLIOGRAPHY	170
SUMMARY	174

WSTĘP

Według starodawnego wierzenia chińskiego, jeśli człowiek na parę minut odwróci się od największego wiru życia i hałasu i zakryje oczy, to osiągnie wówczas wyższy stan ducha, harmonię i ciszę wewnętrzną. Mówiono bowiem od niepamiętnych czasów, że człowiek jest w istocie dobry, lecz wypaczają go warunki życia społecznego; a dobro jego zależy od drugiego człowieka, od tego jakie jest życie narodu i ludzkości.

Z jednej więc strony zdajemy sobie sprawę ze współzależności losów wszystkich narodów i podejmujemy działania zmierzające ku jednoci, rozbudowując postawy otwarte, rozszerzając zasięg kontaktów i więzi, oswajając z innością, szukając najskuteczniejszych dróg do stworzenia „wspólnego domu” na globie ziemskim, z drugiej zaś strony obok istniejących separatyzmów i izolacjonizmów pojawiają się nowe, powstają podziały przebiegające według różnic rasowych, wyznaniowych, etnicznych itp.

W Polsce przez wiele lat próbowano forsować tezę o homogeniczności wyznaniowej i etnicznej kraju, nie uznając możliwości godzenia dwóch i więcej kultur, inaczej istnienia człowieka o rozproszonej lub podwójnej tożsamości kulturowej. Jeszcze do niedawna typ państwa totalitarnego, z tendencją do kierowania wszelkimi formami życia społecznego, zmierzał do zmonopolizowania społecznego życia jednostki, wydziedziczając ją z tradycji i pozbawiając podmiotowości. Obecnie jednostki i społeczności wyzwoliły się z uni-

formu, nastąpił zwrot ku korzeniom, doświadczeniom i strukturom podstawowym.

W związku z tym podstawowym celem edukacji winno być doprowadzenie do wzajemnego poznania i zrozumienia odmienności, kształtowanie pozytywnych wzajemnych odniesień, poszukiwanie wspólnych korzeni kulturowych z jednoczesnym zakorzenianiem w „ojczyźnie prywatnej”.

W prezentowanym szkicu, w którym wyodrębniłem trzy części, które w założeniu mają stanowić pewną całość, wynikając i warunkując się wzajemnie, zwracam uwagę na potrzebę wzajemnego wzbogacania się, gdyż jednostki i grupy nie rozwijają własnej tożsamości same lecz poprzez interakcje z innymi i w toku tej komunikacji wzbogacają się. Stąd w pierwszej części jest mowa o pograniczu, potrzebie opuszczania centrum i wychodzeniu na pogranicza kulturowe, w drugiej o tożsamości jako fenomenie rozwijającym się i wielowymiarowym, w trzeciej o edukacji międzykulturowej przygotowującej wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury, do pokojowego życia i współżycia w społeczeństwie pluralistycznym.

W pierwszej części podjąłem próbę określenia i wyodrębnienia pogranicza terytorialnego, kulturowego, interakcyjnego i osobowego. Podkreśliłem, że pogranicze wyzwala tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością, tworzy układy dialogowe i jest wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Jednakże tylko wówczas możemy zrozumieć odmiennosć i przeżywać ją, gdy znamy i cenimy własną kulturę, dzięki czemu możemy porównywać i odnosić ją do innych nie w kategoriach lepsze — gorsze, ale w kategoriach inne, niezrozumiałe, ciekawe, zastanawiające, inspirujące.

Komunikowanie międzykulturowe, które jest głównym celem edukacji, jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie. Trudne problemy globalne i lokalne uświadamiają nam, że powinniśmy orientować nasze kultury w takim kierunku, który umożliwi spotkanie i dialog z innymi, wnikanie w istotę innych kultur, ich symbole, instytucje, wzory zachowań.

W drugiej części, która dotyczy tożsamości łączącej elementy osobowe z centralnymi wartościami grupy, do której jednostka należy, szczególną uwagę zwracam na proces kształtowania tożsamości w zróżnicowanym wyznaniowo i etnicznie regionie, w efekcie czego może mieć miejsce ukształtowanie „człowieka pogranicza kulturowego”. Poczucie tożsamości umożliwia jednostce funkcjonowanie w zbiorowości z zachowaniem subiektywnego przeświadczenia o własnej odrębności i niepowtarzalności. Jednostka w procesie nabywania tożsamości identyfikuje się z grupą odniesienia poprzez jej wartości (język, religię, obyczaje i zwyczaje, tradycje historyczne), co pozwala zrozumieć jej miejsce i rolę wraz z wchodzeniem w nowe interakcje społeczne. Złożoność i wielowariantowość identyfikacji i internalizacji rzutuje na kształtowanie się rozproszonych tożsamości, dzielącej w różnym stopniu i zakresie wartości co najmniej dwóch grup kulturowych.

W trzeciej części próbuję wskazać na założenia i idee edukacji międzykulturowej, której elementy wystąpiły już wyżej. Przedstawiam tu nowe zadania edukacyjne w społeczeństwie pluralistycznym, strategię edukacji i kierunki polityki edukacyjnej w wybranych krajach oraz szkolnictwo dla mniejszości i podstawy prawne jego funkcjonowania.

Przyjąłem, że najważniejszym podejściem edukacji międzykulturowej będzie stosowanie wielowariantowych rozwiązań edukacyjnych, na które największy wpływ winny mieć społeczności lokalne i one to, w zależności od potrzeb i aspiracji grup mniejszościowych, określą i będą promować satysfakcjonujące ich rozwiązania. W wielu przypadkach w procesie edukacji może być określone stałe miejsce na etnocentryzm w celu zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i nabywania tożsamości zakorzenionej, zakotwiczonej w „ojczyźnie prywatnej”. Ograniczanie i negacja dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych, unifikacja i tworzenie kultury wspólnej wyzwała najczęściej agresję, niszczy tożsamość i prowadzi do nacjonalizmów.

Edukacja międzykulturowa jako proces dialogu kultur, chroniłaby z jednej strony przed globalizacją i homogenizacją, z drugiej zaś

przed lokalnymi nacjonalizmami. Byłaby więc edukacją „między” tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do dwóch kultur, zachodząc na siebie. Kształtowałaby otwartość i tolerancję, wyrzekając się poczucia wyższości kulturowej na rzecz wzajemnej wymiany wartości i dbałości o wspólny spadek dziedzictwa kulturowego.

Przedstawione studium ma charakter otwarty i ma między innymi na celu wstępne określenie problematyki konwersatoriów na studiach humanistycznych oraz zapoczątkowanie systematycznych badań określających potrzeby i obszary edukacji międzykulturowej. Sądzę, że powinno ono zainteresować wszystkich nauczycieli i wychowawców oraz szerokie rzesze humanistów, którzy widzą potrzebę i wierzą w możliwości zmian, innowacji i modyfikacji szeroko pojętej edukacji. ♦

POGRANICZE

1.1. Istota pogranicza

Pogranicze najczęściej wiąże się z obszarem pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do obu centrów, zachodząc na siebie. Opuszczając centrum, które najczęściej jest sztywne i zamknięte, wchodzimy do obszaru zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie możemy porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Jednakże grupa dominująca winna stwarzać warunki ułatwiające opuszczanie centrum, zaś, by spojrzeć na siebie i własne idee z drugiej strony z uwzględnieniem racji innych, muszą zaistnieć sprzyjające sytuacje.

Sądzę, iż naczelnym celem edukacji winna być pomoc w opuszczaniu centrum, w rozpatrywaniu społeczeństwa jako kompleksu grup współlistniejących i krzyżujących się, wychodzących na granice swojej odrębności i inności, znajdujących się i współpracujących z grupą dominującą, która daje szansę rozwoju inności, opiekuje się nią i korzysta z niej.

Obszar „pomiędzy” może dotyczyć pogranicza terytorialnego (stykowego i przejściowego), treściowo-kulturowego, interakcyjnego, jak też osobowego — stanów i aktów świadomości jednostek wychodzących na pogranicza myślowe.

A. Pogranicze w rozumieniu terytorialnym (stykowe, przejściowe)

Pograniczem w tym ujęciu jest obszar — terytorium, na którym ma miejsce określony typ współzycia dwóch lub więcej grup kulturowych, najczęściej etnograficznych, językowych, wyznaniowych, narodowościowych.

W naukach społecznych wskazuje się na pogranicza stykowe i przejściowe. Przy niewielkim najczęściej obszarze pogranicza stykowego, jak pisze A. Sadowski¹, zasięg terytorialny pogranicza przejściowego jest znaczny, gdyż obejmuje całą sferę przejściową ukształtowaną w wyniku historycznego kontaktu kultur. W tym przypadku zatarta jest ostrość podziału ze względu na proces wzajemnego promieniowania.

Przyjmując za R. Dubosem, że „każde miejsce posiada jakiś zbiór atrybutów, decydujących o niepowtarzalnym charakterze jego krajobrazu i mieszkańców”², sądzę, że lokalne cechy zmieniając się wraz z upływem czasu zachowują swoją „duszę”, która wynika z całej gamy warunków, w których się kształtowały.

B. Pogranicze treściowo-kulturowe

Ludzie na swój użytek wytwarzają szereg zwyczajów, reguł o znaczeniu tradycji, które ułatwiają im współzycie na pograniczu terytorialnym i to tworzy specyfikę kulturową społeczności, w której jednostka nie jest skazana na monokulturowość, a ma możliwość wyboru i kształtowania wartości w oparciu o wielokulturowość. Systemy wartości, które konstruują jednostki w takich społecznościach, mogą przybierać różne postacie i najczęściej są fuzją wartości wywodzących się z dwóch systemów kulturowych. Można mówić o polifonii, tyglu, co przejawia się w nakładaniu kultur, korzystaniu i przy-

¹ A. Sadowski, *Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki*, w: *Pogranicze*, t. I, Białystok 1992, s. 5.

² R. Dubos, *Pochwała różnorodności*, Warszawa 1986, s. 12.

swajaniu dwóch lub więcej kultur i w efekcie kształtowaniu dwoistego systemu tożsamości.

Na pograniczu nie ma kulturowo homogenicznej wspólnoty, natomiast elementami istotnie ją różnicującymi od innych jest bliskość terytorialna, język, wyznanie, przystosowanie ekologiczne, wspólnota folkloru, historii itp. Dzięki wartościom centralnym można wyodrębnić grupy społeczne jako grupy językowe, etniczne, religijne czy inne, uwzględniając różne aspekty kulturowe.

Za pośrednictwem wartości materialnych i kulturowych tworzy się więc ze wspólnym dorobkiem i dziedzictwem kulturowym, która związana jest ze sferą działania człowieka i którą cechuje pewien stopień powinności. Wartości decydują o zachowaniu ciągłości i tożsamości kulturowej, odgrywając ważną rolę społecznych stabilizatorów, a ich zakwestionowanie czy brak internalizacji prowadzi do rozpląnięcia się danej kultury i jej rozpadu. Istotne w tym kontekście wydaje się być pytanie ku czemu jednostki i grupy dążą, jak oceniają naczelne — podstawowe wartości i czy tworzą one spójną, mimo zróżnicowania, całość i jak silna jest presja kultury dominującej i mniejszościowej.

C. Pogranicze interakcyjne

Pograniczem jest proces i efekt tego procesu w komunikacji między ludźmi, w przejściu od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia, negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza. Ludzie w efekcie codziennych kontaktów nabywają umiejętność bycia i takim i takim, mimo cech różniących, przypisujących ich do określonej grupy wyznaniowej czy etnicznej.

Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na dwoisty charakter więzi, odnosząc ją z jednej strony do wspólnoty wartości, z drugiej zaś do funkcjonalnego podziału ról w zbiorowości. Uważam, że więc nie tylko dotyczy tego, co łączy w całość, ale i tego, co dzieli.

Na bazie wspólnego systemu wartości i uznanej hierarchii

w zbiorowości społecznej powstają podobne dążenia, zachowania, działania. Z drugiej strony, w każdej zbiorowości społecznej istnieją różnice między ludźmi wyrażające się w różności dyspozycji indywidualnych, pochodzeniu, pełnionych zadaniach itp. Więź społeczna tworzy się i utrzymuje przez to, co ludzi łączy i przez to, co ludzi dzieli w zbiorowym współżyciu. Wzajemne oddziaływania, stosunki i zależności tworzą się na określonej płaszczyźnie i jest to coś, co powoduje, że ludzie są ze sobą połączeni, potrzebują się, uzupełniają, odczuwają różnice i wspólnotę.

Sądzę, iż więź społeczna istnieje, gdy zauważane są określone skutki w systemie społecznym, zbiorowości, grupie, które można nazwać integracją, spójnością, solidarnością³. Więź jest więc sumą tych wszystkich czynników, sił, które sprawiają, że dana społeczność istnieje, rozwija się i działa⁴. Jest to pewien rodzaj społecznego „cementu”, który spaja i wiąże jednostki, bez względu na różnice i konflikty.

D. Pogranicze stanów i aktów świadomości jednostek

W tym ujęciu pogranicze traktuję jako teren i obszar myślowy i badawczy, który był niechciany, zakazany, izolowany czy też zaniebdany i zapomniany. W dotychczasowych granicach nastąpiła anomia, rozpad więzi społecznych, zniszczenie znaczeń i symboli, pozostała zaś roszczeniowość, bezradność i niechęć do opuszczania centrum i wytyczonych granic. Widzę potrzebę zwrócenia uwagi na odzyskiwane, odbudowywane jak i pozyskiwane nowe tereny i obszary refleksji, pól badawczych. „Życiodajne w kulturze są punkty, które przekraczają granice, a nie te, które należą do aroganckiego izolującego się wnętrza, obudowanego granicami odpychającymi możliwość wątpliwości, dylematów, kryzysów”⁵. Dla Bachtina, jak

³ Por. M. Malikowski, Pojęciowo-teoretyczne aspekty kontrowersji wokół istoty więzi społecznej, *Studia Psychologiczne* 1979, nr 4, s. 26.

⁴ Wł. Jacher, *Więź społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987, s. 41.

⁵ L. Witkowski, Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna), w: *Ku pedagogice pogranicza*, Toruń 1990, s. 32.

pisze L. Witkowski, człowiek i idea żyją zachowując zdolność do toczenia sporu z całym światem i z samym sobą. Życie w kulturze mierzy się zdolnością bycia „pogranicznego”, na „progu”, wobec granicy, która stawia przed nami problem — gdzie, jak i dlaczego warto być⁶.

Jednostka tworząc siebie i kulturę istnieje w określonym miejscu i czasie. Wzrastanie i tworzenie odbywa się od wymiaru własnego, niepowtarzalnego świata ojczyzny prywatnej, grupy lokalnej, językowej, wyznaniowej, etnicznej, regionalnej aż do narodowej, europejskiej i światowej.

Życie na skrzyżowaniu kultur pozwala wykraczać myślowo poza obszar uwarunkowany osiadłością, gdyż usytuowanie terytorialne uruchamia skale porównawcze, które działają jako bodźce. W efekcie może mieć miejsce dwuwartościowość stanów uczuciowych wobec „swoich” i „obcych”, niemożność jednoznacznej samoidentyfikacji etnicznej itp. Stan przeciwny, brak bezpośrednich kontaktów podmiotowych i przedmiotowych, zawęża horyzonty, powoduje brak empatii i nie oddziałuje w pełni na postawę tolerancji.

1.2. Pogranicze — szansa czy zagrożenie

Sądzę, iż pogranicze zawiera w sobie immanentnie tolerancję jako mechanizm regulacji społecznej umożliwiający wchodzenie w interakcje z jednostkami odmiennymi kulturowo. Tolerancyjne zachowania wymagają od jednostki wysiłku, który mogą podjąć jednostki wychodzące na pogranicza. Nie chodzi bowiem tylko o powstrzymanie się od okazywania nietolerancji, ale budzenie pozytywnych więzi międzyludzkich, pomimo różnic i rozbieżności.

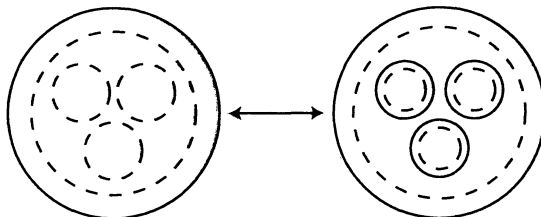
Uważam, iż niewystarczający jest warunek życia na pograniczu terytorialnym. Można na nim żyć i nie wychodzić na pogranicza tre-

⁶ L. Witkowski, W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „Bachtinalia”), *Kwartalnik Pedagogiczny* 1990, nr 4, s. 52.

Rysunek nr 1.

Zamknięcie jednostek i grup w określonych granicach

Wchłonięcie i podporządkowanie jednostek i grup
mniejszościowych przez kulturę dominującą — „wyższą”



- homogeniczność i uniformizm,
- wyłączenie z podmiotowości,
- poddawanie się sterowaniu,
- budowanie wspólnoty na koncepcji obcości i wrogości,
- tworzenie ostrych granic „my” — „oni”

- odzyskiwanie podmiotowości w określonych granicach,
- kształtowanie koncepcji „Ja” (z jednej strony szacunek do podmiotowości, z drugiej podejrzliwość),
- niedopuszczanie na pogranicza.

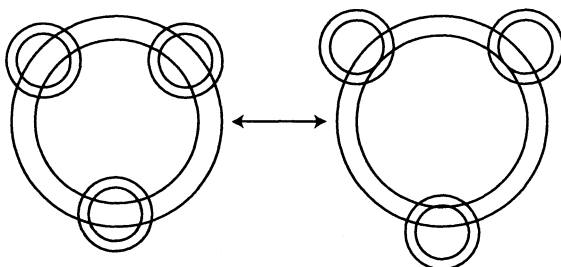
ściowo-kulturowe, interakcyjne, myślowe i badawcze. Tolerancja ma miejsce wówczas, kiedy świadomie wychodzimy na pogranicza, świadomie zdobywamy się na uznanie, doświadczając inności, która niekiedy może być przykra, ale jednocześnie twórcza. Pogranicze daje więc szansę, możliwość wyboru, jednak kultura pogranicza to trudne zadanie budowania, kształtowania i przygotowywania do wyborów.

W dotychczasowych, zamkniętych granicach, ze względu na brak dialogu i negocjacji, nastąpiła anomia, brak wiary, rozpad więzi społecznych, zniszczenie znaczeń i symboli, pozostała zaś roszczeniowość, obojętność, brak zaangażowania, bezradność i niechęć do opuszczania centrum i wytyczonych granic (rysunek nr 1).

Należy zdawać sobie sprawę, że pogranicze i zawarta w nim odmienność stwarza konflikty, ale daje także szansę, pozwala na kształtowanie otwartości, poszanowania i wyrozumiałości dla innych, stwarza naturalną sytuację budowania pozytywnych więzi międzyludzkich pomimo różnic (rysunek nr 2).

Rysunek nr 2.

Ożywianie pogranicza interakcyjnego
Uwolnienie z uprzedmiotowienia
i podporządkowania kulturze dominującej



- kształtowanie pogranicza,
- wspieranie samorozwoju i kreacji,
- różne formy interakcji,
- wychodzenie poza dostarczone wzorce przemieszczania się,
- uwalnianie się z narzuconej kultury, tożsamości itp.

- odzyskiwanie prawa do własnego rozwoju, wolności i odpowiedzialności,
- kooperacja i zdolność do negocjacji na pograniczach,
- nieustanne „stawanie się” i tworzenie układów polifonicznych.

Człowiek pogranicza ma największe możliwości: tylko pogranicze daje szansę zrozumienia innych, ich poglądów, racji, zachowań, akceptacji, szacunku dla inności i odmienności. Tylko pogranicze nie dopuszcza do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów, schematów. Uczy współlistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, tym samym stwarzając mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność. Pogranicze pozwala na wypróbowywanie, pielęgnację, wypracowanie nowych strategii, stawanie się, na dokonywanie przekształceń w schematach myślenia, na modyfikację i reorientację, inaczej na metanoję, jako przemianę myśli i usposobienia i jak to określa S. Kawula „drogowskaz ku wartościom”⁷. Ustawiczny ruch na stykach, krawędziach nie dopuszcza do dogmatycznych ograniczeń.

⁷ Szerzej nt. S. Kawula, *Współczesne antynomie w wychowaniu* (maszynopis), s. 7 i nast.

Zdobywanie informacji, które różnią się od posiadanych, jak wskazał M. Rokeach⁸, powoduje wzrost poczucia zagrożenia i lęku i przez to ich odrzucenie. Jednostki nie wychodzące na pogranicza, o wysokim poziomie dogmatyzmu, **charakteryzują** postawy zamknięte, ich umysłowość nie sprzyja kontaktom z tym, co obce, gdyż nie potrafią zachować się w sposób odmienny od znanego im.

Spółeczeństwo, które nie stwarza sytuacji do kontaktów z innością i które odrzuca i nie zawiera w sobie różnorodności w sferze kulturowej, etnicznej, wyznaniowej, to społeczeństwo stwarzające warunki do kształtowania się postaw zamkniętych. Natomiast społeczeństwo, które dostarcza **takich** kontaktów, pielęgnuje i **ceni** inność, pozwala na trening obcości, stwarza warunki do spostrzegania rzeczywistości społecznej **jako** urozmaiconej, bogatszej, ciekawszej, oddziałuje twórczo i jak **twierdził** F. Znaniecki, **twórczy rozwój** ludzkości wymaga, aby **człowiek** uczestniczył aktywnie **co** najmniej w dwu kulturach, doceniając obie. W takim przypadku **ma** miejsce możliwość czerpania więcej niż z jednego źródła, **przyswajania** i **kon-**struowania dwoistego systemu tożsamości. Jednakże **inność** **można** traktować **wspañiałomyślnie** i **erudycyjnie**, a nie **jako** **poważną** **szan-**sę na **wsparcie** **własne**. **Takie** zachowanie **powoduje** **zatrącenie** **dalszej** **kreacji**, **zasklepienie** się w **martwym** **centrum**.

Przyjmując, że więzi są nośnikami wartości, **należy** stworzyć warunki do kształtowania i odbudowywania **małych** **ojczyzn**, **wspo-**magać w odnalezieniu i zrozumieniu odrębności, **kształtować** i **wy-**zwalać różne formy interakcji prowadzące do zróżnicowanych układów polifonicznych. Działania zmierzające do obopólnych korzystnych rozwiązań nie pozwolą na oderwanie się i izolację, tak jak to przedstawiam na rysunku 3.

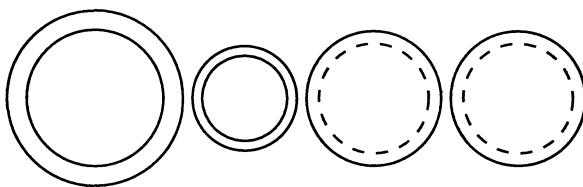
Brak więzi powoduje, że wolność i demokracja stają się „strukturą zimną”, dopiero więzi, jak podkreślił R. Darendorf, wypełniają ją ciepłem. Bez więzi jednostki wymykają się, jak wolne atomy,

⁸ M. Rokeach, *The Open and Closed Mind, Investigation into the Nature of Belief System and Personality Systems*, New York 1980.

Rysunek nr 3.

Wyodrębnianie się z określonych granic

Próba ustanowienia granic wykreowanej kultury



- zamykanie się w nowych granicach,
- istnienie wśród „swoich”, izolacjonizm,
- ucieczka od interakcji i wymiany,
- etnocentryzm (czy prowadzi do nacjonalizmu i szowinizmu, czy niezbędny do odnalezienia „siebie”, zrozumienia swojej odrębności i inności.

mogąc stanowić zagrożenie dla demokracji. Stanowią one bowiem nośnik pewnych wartości, praw i zobowiązań, pozwalając podzielić tradycje dwóch lub więcej kultur, natomiast ich brak kreuje „człowieka marginesu”.

Pogranicze pozwala na kształtowanie jednostki rozwijającej się i samosterującej w oparciu o tradycje i dziedzictwo kulturowe. Z jednej strony wyzwala poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej), z drugiej zaś powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją grupy dominującej. Dokonująca się transformacja społeczna w Polsce i w innych krajach spowodowała między innymi zwrot ku podstawom tożsamości, ku korzeniom, doświadczeniom i strukturom podstawowym. Obecnie jednostki i społeczności wyzwoliły się z unifuormy i mogą funkcjonować zgodnie ze współczynnikiem humanistycznym F. Znanieckiego, czyli być tym, czym faktycznie są i chcą być w swoim wyobrażeniu.

1.3. Pogranicze a tolerancja

Tolerancja występuje wówczas gdy świadomie wychodzimy na pogranicza myślowe. Tolerancją nie jest bezsilność i obojętność. Zamknięci nie mają szans na tolerancję, gdyż jedynie w procesie komunikacji istnieje możliwość do otwierania się i porównywania, podejmowania odpowiedzi na pytania: Czy zachowany został szacunek do siebie i innych? Czy mogę godnie przyznawać się do inności? Czy potrafię odnaleźć siebie?.

Problem tolerancji bywał różnie rozumiany w różnych czasach i kulturach. Najdłuższą historię mają spory związane z tolerancją religijną. Zauważano bowiem wyższą tolerancję w kulturach traktujących religię jako proces poszukiwania prawdy, niższą zaś w kulturach przedstawiających gotowy zestaw absolutnych dogmatów. Postulat tolerancji ukształtował się w okresie reformacji jako przeciwieństwo fanatyzmu i prześladowania innowierców. Z czasem pojęcie tolerancji nabrało znaczenia wykraczającego poza stosunek do religii, obejmując również stosunek do odmiennych poglądów filozoficznych, obyczajowości, stylu życia, zainteresowań, smaku estetycznego itp.

Człowiekowi współczesnemu przyszło żyć w epoce szybkich przemian politycznych, gospodarczych, obyczajowych, za którymi nie jest w stanie nadążyć, a to wywołuje poczucie zagrożenia i alienacji. Tak więc wbrew przeświadczeniu o postępującej sekularyzacji, współczesność przesycona jest w dalszym ciągu pierwiastkiem religijnym. Nie każda religia prowokuje ujawnienie się problemu tolerancji. Zdaniem W. F. Adneya, religie politeistyczne są zdecydowanie bardziej tolerancyjne niż monoteistyczne. Jeśli religię w kulturach orientalnych traktuje się jako proces poszukiwania prawdy, a nie gotowy zestaw absolutnych dogmatów, to z pewnością tam tolerancja będzie wyższa.

Tolerancja generalnie ma pozytywne zabarwienie aksjologiczne — tolerancja dobra, natomiast nietolerancja zła. Powszechnie przyjmuje się, że słuszne jest tolerowanie pewnych nieszkodliwych od-

mienności, natomiast niesłuszne jest tolerowanie zła. Samo pojęcie posiada rodowód łaciński (*tolerantia*) i znaczy wyrozumiałość, wykazywanie cierpliwości, pobłażanie. Tolerancja intelektualna oznacza przyznanie innym prawa do własnych poglądów, szacunek dla cudzych poglądów wyrażający się w dopuszczaniu ich do głosu. Tolerancja moralna — to uznanie prawa do określonego postępowania i stylu życia, nawet sprzecznego lub nisko przez nas ocenianego. Z kolei tolerancja religijna rozumiana jest jako prawo do przyjmowania lub odrzucania wierzeń religijnych postulowanych przez różne religie i wyznania⁹. Generalnie wychodzi się z założenia, że każdy człowiek ma naturalne prawo do wolności, dzięki któremu może realizować swoje wewnętrznie wolne decyzje, a tolerancja religijna wynika z szacunku dla sumienia innych i z przekonania, że do wyznawania określonego światopoglądu i religii nie można nikogo siłą zmusić. Dlatego nie można jej utożsamiać z indyferentyzmem, czyli odnoszeniem się do czyjegoś światopoglądu i wyznawanej wiary z całkowitą obojętnością, ani z kompromisem, który łączy się z ustępstwem lub wyrzeczeniem się pewnych zasad czy prawd. Praktyczny aspekt tolerancji wiąże się z ustawicznym dialogiem i negocjacją, co winno być stałym elementem współżycia ludności na pograniczu.

Z wieloaspektowym zjawiskiem tolerancji spotykamy się w różnych dziedzinach aktywności społeczeństw. Zawsze stanowiła istotny wymiar życia społeczno-politycznego państwa wobec mniejszości narodowościowych, etnicznych, religijnych w danym państwie, jak i wobec innych państw i narodowości. Tak więc w tym kontekście tolerancja umożliwiałyby utrzymywanie stosunków społecznych opartych na równości praw oraz poszanowaniu godności ludzkiej każdego członka społeczeństwa, oszczędzając przykrości, frustracji i cierpienia poprzez respektowanie odrębności i indywidualności jednostki. Jako różnorodność cech, upodobań, poglądów i zachowań ludzi czyniłaby możliwym postęp społeczny i twórczość, podczas gdy

⁹ Por. *Słownik katolickiej nauki społecznej*, pod red. Wł. Piwowskiego, Warszawa 1993, s. 180.

nietolerancja prowadziłyby do stagnacji i unifikacji, do poczucia alienacji i nasilonej agresji, a w wymiarze społecznym do hamowania rozwoju społecznego.

Z kolei psychologiczny aspekt tolerancji związany jest z postawami i wynikającymi z nich zachowaniami, a normatywno-kulturowy zawiera uzasadnienie bycia tolerancyjnym lub nie w stosunku do pewnego przedmiotu i w danej sytuacji. Ktoś może być tolerancyjny w sprawach religijności, a nie tolerować innych zachowań sprzecznych z jego oczekiwaniami. Tak więc, *tolerancja lub nietolerancja konkretyzuje się w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej i różnicuje się w zależności od obiektu, którego dotyczy.*

Tolerancja z samej swojej definicji dotyczy poglądów, których nie aprobujemy oraz zachowań nie ograniczających działania innych. Sugeruje ona ukrytą dezaprobatę i zwykle odwołuje się do pewnych kryteriów ograniczających i warunkujących jej dopuszczalność. Zakłada dobrowolny brak przeciwdziałań i łagodność postępowania. Jak pisze Tadeusz Kotarbiński, tolerancja polega „na niesprzeciwianiu się cudzym działaniom, mimo że je uważamy za niepożądane. W poszczególnym przypadku na dopuszczeniu do tego, by głoszone poglądy naszym zdaniem niesłuszne, choć moglibyśmy do tego nie dopuścić”¹⁰. „Tolerować znaczy: znosić osobę, czynność, ideę lub organizację, której się nie aprobuje”¹¹. „Tolerować, to znaczy godzić się na istnienie przyczyny doznawanych przykrości mimo przeświadczenia, że jest się w możności ją usunąć”¹². Maria Ossowska także zwraca uwagę na umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii, których nie dzielimy. Podkreśla, że tolerancja „...to nie jest niesprzeciwianie się rzeczom, które poczytujemy za złe, lecz umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii, których nie dzielimy. Szanuje cudze potrzeby, kto się z nimi liczy w swoim postępo-

¹⁰ T. Kotarbiński, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum 1970, s. 191-192.

¹¹ T. King, *Toleration*, Londyn 1976, s. 21.

¹² J. Keller, Tolerancja jako zasada moralna i postawa, *Studia Filozoficzne* 1960, nr 1, s. 195.

waniu, przystosowując do nich własne; szanuje cudze opinie, kto ma życzliwą w zasadzie dla nich postawę, a w wypadku wyraźnej już kontrowersji nie przypisuje z góry przeciwnikowi czarnych motywów, z tego tylko tytułu, że znajduje się w stosunku do jego stanowiska w opozycji”¹³. Podobnie ojciec Jacek Salij tolerancją nazywa „...poszanowanie cudzych odmienności, nawet jeśli się nam one nie podobają lub nie rozumiemy ich sensu”¹⁴.

Analiza różnych rodzajów zachowań i postaw uważanych za przykłady tolerancji lub nietolerancji skłoniły I. Lazari-Pawłowską do odróżnienia trzech sposobów rozumienia tego pojęcia¹⁵. Tolerancja negatywna (bierna lub formalna), polega na samym znoszeniu, na braku interwencji, braku przeciwdziałania ze strony akceptującego, przy jednocześnie negatywnej ocenie czynu czy idei. Tolerancja pozytywna (czynna albo treściowa) polega na akceptacji lub nawet popieraniu cudzej odmienności, a więc drugi stopień siły przeżyć psychicznych wyrażający aprobatę. Z kolei trzecia odmiana tolerancji rozumiana jako „brak przymusu przy oddziaływaniu na partnerów interakcji”¹⁶, nie wyklucza różnych łagodniejszych form przeciwdziałania, ani nie wymaga popierania działań nie akceptowanych przez oceniającego. Dopuszcza więc łagodną perswazję, przeciwdziałanie nie akceptowanym poglądom, zachowaniom, jednak dokonuje selekcji środków i metod owego działania, wyraźnie wykluczając przymus, przeczący godności człowieka.

Analiza przedstawionych trzech odmian tolerancji prowadzi do wielu pytań, które wynikają z niejasności kryteriów wyróżnienia odmian, braku wskazania na nietolerancję i operowania pojęciem „tolerancja negatywna”. Sądzę, iż tolerancja, jak wskazywałem wyżej, posiada konotację dodatnią, a nietolerancja ujemną. Stąd można się zgodzić z wyróżnieniem tolerancji pozytywnej jako drugiej

¹³ M. Ossowska, *Wzór obywatela, esej*, w: *O człowieku, moralności i nauce*, Warszawa 1983, s. 359.

¹⁴ O. J. Salij, *Szukającym drogi*, Poznań 1982, s. 155.

¹⁵ I. Lazari-Pawłowska, Trzy pojęcia tolerancji, *Studia Filozoficzne* 1984, nr 8.

¹⁶ Tamże, s. 115.

odmiany i częściowo trzeciej, jednak odrzucić tolerancję negatywną, eksponującą obojętność wobec obiektu tolerancji, gdyż tam, gdzie brak świadomości, nie ma tolerancji. Świadomość posiadanej racji i towarzyszącą jej chęć „nawracania błędzących”, jednak bez elementu czynnościowego, można uznać jeszcze za tolerancję, gdy nietolerancja będzie już jakąś postacią aktywności. Jednakże to, co obojętne pozostaje poza sferą naszej psychiki i nie angażuje nas w żadnym wymiarze, tolerujemy zaś to, co koliduje z naszymi przekonaniem, uświadamiamy wówczas to sobie i próbujemy łagodną perswazją poprawić dyskomfort albo współpracować, akceptując inność. Unikanie, ucieczka od inności, zwalczanie bytyby już nietolerancją.

Tolerancja pozwala na kształtowanie pozytywnych więzi pomimo różnic, na prowadzenie dialogu międzykulturowego z możliwością utrzymania wewnętrznej autonomii, jak też na utrzymanie wielokulturowości, dwoistości. Z kolei nietolerancja wiąże się z poczuciem alienacji i nasilonej agresji, natomiast w wymiarze społecznym prowadzi do hamowania rozwoju społecznego.

Zauważam potrzebę analizowania tolerancji i nietolerancji w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i działaniowym. W kontekście poznawczym byłyby to sądy o przedmiocie, przypisywanie mu określonych cech, w wymiarze emocjonalnym — pozytywne i negatywne nastawienia (życzliwość, zainteresowanie, popieranie lub negacja, dyskryminacja, niechęć, uraz, chęć zniszczenia itp.), w wymiarze działaniowym chodziłoby o podejmowanie działalności, przejawianie konkretnych zachowań wobec innych.

W maksymalistycznym ujęciu tolerancja przejawiałaby się w akceptacji, dialogu, różnych formach współżycia i współdziałania w imię wspólnych wartości, cenionych i uznawanych społecznie cech (kierowanie się sąsiedztwem, gospodarnością, cechami charakteru itp.). W tym przypadku tolerancji towarzyszyłyby postawy racjonalistyczne i poznawcze oraz elementy uczuciowości wyższej, cechujące się takimi emocjami, jak: przyjaźń, uczucia społeczne, humanitarne, moralne, poczucie jedności międzyludzkiej, sprawiedliwości, dobra itp.

Pogranicze, które stwarza i wyzwala tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością i tworzy podwaliny dla układów partnerskich i dialogowych, jest wyzwaniem dla współczesnej edukacji, która rezygnując z imperializmu kulturowego winna uruchamiać nośniki tradycji w celu jej ochrony i ustawicznego pielęgnowania. O tym, czy będzie kształtowała się tolerancja maksymalistyczna, czy minimalistyczna, czy nietolerancja i uprzedzenia, decydować będzie edukacja rodzinna, lokalna, szkolna, pozaszkolna, dokonująca się w grupach i organizacjach mniejszościowych.

Sądzę, iż ukształtuje się edukacja międzykulturowa z tendencją równego traktowania kultur i z tendencją przyznawania pierwszeństwa potrzebom grup mniejszościowych. Funkcjonowanie szkół, w których dzieci różnych ras, narodów i wyznań podejmują razem naukę na zasadzie równości, jest faktem. Rozszerzone jest w tych szkołach nauczanie historii, kultury i nauk politycznych narodów i społeczeństw¹⁷.

Z powyższego wynika, że *nie ma sensu mówić o tolerancji w stosunku do ludzi, zjawisk, rzeczy, które aprobujemy. Byłaby to więc postawa łącząca negatywne ustosunkowanie, brak aprobaty z jednoczesnym szacunkiem i rezygnacją z działań ograniczających przekonania i aktywność jednostek lub grup nie akceptowanych. Tak więc tolerancja dotyczyłaby poglądów i zachowań, których nie akceptujemy i możemy wpłynąć na ustanowienie zakazu, jednak powstrzymujemy się od takich działań.* Te trzy warunki łącznie określają istotę tolerancji będąc jednakowo ważne. Tolerancja dotyczy poczynąń, które nam nie odpowiadają i często sprawiają przykrość (warunek pierwszy), jednak nie można głosić, że się jest tolerancyjnym, jeśli nie można nic zrobić, aby przeciwdziałać lub wyeliminować przykre dla nas zachowania czy działania (warunkiem drugim jest więc istniejąca możliwość przeciwdziałania). Z kolei trzeci mówi o poszanowaniu prawa do odmienności, o powstrzymaniu się od zakazów i od uniemożliwiania działań nam niemiłych,

¹⁷ C. Irwin, Integrated education. From theory to practice in divided societies, *Prospects* 81, vol. XXII nr 1/1992, s. 67-79.

jednak nie domaga się tego, abyśmy powstrzymywali się od wyrażania własnych sądów, które mogą zawierać oceny krytyczne i dezaprobatę.

Jeżeli przyjąć, że u większości normalnych ludzi odmienność religijna czy etniczna nie powinna być sama w sobie podstawą do dezaprobaty, to wówczas dylemat tolerancji w odniesieniu do tych odmienności nie miałby miejsca. Jednakże powstaje pytanie — jak pogodzić w postawie tolerancji połączenie dezaprobaty z przyzwoleniem, brak akceptacji z obroną i wsparciem w walce o prawo do wyrażania własnych poglądów itp. Jeśli tolerancja byłaby odruchem naturalnym, nie byłoby problemu, natomiast odrzucanie pewnych poglądów najczęściej jest związane z jednoczesną chęcią ich zakazania. Jest to więc predyspozycja psychologicznie trudna do przyswojenia i wydaje się być wynikiem procesu socjalizacji i wychowania.

Stąd, jak sądzę, ma miejsce zróżnicowanie tolerancji w zależności od kultury, sytuacji, obiektu itp. Poza tym, co chciałbym szczególnie podkreślić, tolerancja nie uwzględnia wzajemności i obojętności. Tolerujemy lub nie tolerujemy to, co jest sprzeczne z naszym interesem. Pojawia się wówczas stan dyskomfortu psychicznego i jak wskazuje się w literaturze przedmiotu, możliwe są trzy rozwiązania: unikanie (ucieczka), zwalczanie i współpraca¹⁸. W praktyce najczęściej ma miejsce tolerancja (współpraca) i nietolerancja (zwalczanie), konkretyzując się w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej.

W związku z dokonującymi się procesami transformacji społecznej i związanymi z nimi problemami demokratyzacji życia społecznego, swobody zrzeszania się młodzieży w różnych organizacjach, wprowadzenia religii do szkół, tolerancja staje się istotnym zagadnieniem wychowawczym, szczególnie na Białostocczyźnie, gdzie często obok siebie funkcjonują dwie parafie chrześcijańskie (rzymskokatolicka i prawosławna).

¹⁸ M.in. C. Matuszewicz, *Psychologiczne problemy tolerancji*, maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji w Ciechanowcu „Edukacja międzykulturowa” w dn. 25-28 maja 1994, s. 2-3.

Potrzeba i chęć poznania zjawiska tolerancji i nietolerancji wyznaniowej sprawiła, że od kilku lat prowadzone są pod kierunkiem autora badania sondażowe. Pierwszym krokiem było uzyskanie twierdzącej odpowiedzi na dwa podstawowe pytania:

1. Czy jakiś przedmiot, zjawisko, jednostka, grupa wywołuje emocje negatywne, sprawia nam pewną przykrość, nawet w stopniu minimalnym narusza nasze zasady, normy i dzieje się to stale, gdyż przyczyna to powodująca nie przestaje istnieć?
2. Czy jesteśmy świadomi tego, że przyczynę doznawanych przykrości możemy usunąć, istnieje możliwość przeciwdziałania i jesteśmy w stanie podjąć takie działania?

Uznaliśmy, że możemy odpowiedzieć na powyższe pytania twierdząco i zdecydowaliśmy się podjąć interesujący nas problem, przyjmując, że tolerancja związana jest z określoną postawą indywidualną i są w niej elementy intelektualno-poznawczo-emocjonalne i motywacyjne. Jeśli jednostka powstrzymuje się od działań niszczących inność, to znaczy, że zachowuje się tolerancyjnie.

Nietolerancją byłoby zachowanie skierowane przeciwko ludziom, zjawiskom lub wartościom, które nam nie odpowiadają, są inne, w celu ich zmiany lub zniszczenia, mimo że ich istnienie lub posiadanie jest uprawnione przez prawa natury, obyczaj, moralność¹⁹. Nietolerancją byłoby więc okazywanie niechęci, pogardy, ograniczanie praw, odmawianie prawa do swobodnego decydowania o wyborze wartości, poglądach, zachowaniu, jak też nakazywanie prawne przekonań i zmuszanie do ich przyjęcia.

Przedmiotem nietolerancji są najczęściej właściwości człowieka lub efekty jego działalności, podmiotem zaś człowiek. Nietolerancja grupowa jest znacznie groźniejsza niż indywidualna, ponieważ działania grupy są o wiele gwałtowniejsze. Nietolerancja wyrażając się w formach dystansu wobec innych powoduje odrzucenie w znacze-

¹⁹ Por. T. Pilch, Polska nietolerancja, w: *Tolerancja*, pod red. B. Karolczak-Biernackiej, Warszawa 1992, s. 42.

niu psychicznym, potępienie, ośmieszenie, a następnie represje psychiczne i gotowość do stosowania represji fizycznych.

Interesującą nas problematykę przedstawię w trzech aspektach:

1. Poglądy na temat tolerancji i nietolerancji wyznaniowej, interpretacja zachowań tolerancyjnych i nietolerancyjnych.
2. Gotowość do kontaktów (znaczenie wyznania w nawiązywaniu przyjaźni, w wyborze partnera itp.).
3. Uwarunkowania reakcji na odmienną wyznaniową (sytuacje i czynniki sprzyjające tolerancji i nietolerancji).

Badaniami objęto młodzież kończącą szkołę podstawową i młodzież liceów ogólnokształcących w liczbie ponad 400 osób²⁰. Ostatecznej analizie poddane zostały 293 osoby, w tym 193 dziewczęta i 100 chłopców. Wśród młodzieży wyznania rzymskokatolickiego (161) było 105 dziewcząt i 56 chłopców, natomiast wśród młodzieży wyznania prawosławnego (132) było 88 dziewcząt i 44 chłopców. Próba została dobrana w sposób celowo — losowy i pozwala przede wszystkim na przedstawienie typologii zachowań tolerancyjnych i reakcji na odmienną wyznaniową badanej młodzieży, w mniejszym zaś stopniu na wnioskowanie ilościowo-statystyczne.

Jak młodzież definiuje zachowania tolerancyjne i nietolerancyjne, co jej zdaniem jest zachowaniem tolerancyjnym, a co nietolerancyjnym? Oto niektóre z wypowiedzi dotyczące tolerancji:

Uznanie kogoś zupełnie różniącego się wiarą, ideałami, stylem życia za normalnego człowieka.

Akceptacja odmienności, zrozumienie sposobu myślenia innych.

Szanowanie poglądów i wierzeń innych, ludzi, mimo że są inne od naszych.

Wyrozumiałość, szacunek, akceptacja ludzi takimi jacy są.

²⁰ W wyniku przeprowadzonych pod kierunkiem autora badań, napisane zostały m.in. następujące prace magisterskie: E. Mielešzkiewicz, *Tolerancja i nietolerancja młodzieży w środowisku zróżnicowanym wyznaniowo*, Białystok 1994; M. Marcinkiewicz, *Funkcja religijna w rodzinie a tolerancja młodzieży do innej orientacji religijnej*, Białystok 1994; A. Maksymiuk, *Tolerancja i nietolerancja młodzieży klas ósmych w środowisku miejskim zróżnicowanym wyznaniowo*, Białystok 1994.

Akceptacja cudzych poglądów religijnych. Równe traktowanie, np. w szkole równorzędne uznanie przez nauczycieli święt dzieci innej wiary.

Przyjaźń z osobami różnych wyznań, szacunek dla innych religii.

Kwestia zaakceptowania czyjegoś wyboru i uszanowania czyjegoś wyznania.

Szacunek do wyznań i odmienności, umiejętność akceptacji i brak ingerencji w cudzą prywatność.

Z powyższego wynika uwzględnianie w definiowaniu zarówno aspektu afektywnego, jak też behawioralnego. Tolerancja rozumiana jest przez większość badanych (264 — 90,15%) jako aktywny proces wyrażający się w okazywaniu szacunku, zrozumienia, uznania, akceptacji, przyjaźni itp. Tylko 9,9% badanej młodzieży wskazało na „niewtrącanie się” i obojętność, co nie jest aktem otwartości i współdziałania i nie może być utożsamiane z tolerancją.

Wydaje się, że łatwiej przychodziło młodzieży definiowanie zachowań nietolerancyjnych, gdyż częściej wskazywano na tego rodzaju zachowania. Oto niektóre z wypowiedzi:

Brak akceptacji ludzi innych wyznań, ośmieszanie ich, poniżanie, dewastacja obiektów sakralnych.

Wyśmiewanie się z czyjejś religii, nie znając jej kanonów, uważanie swojej religii za na lepszą.

Gorsze traktowanie ludzi innych wyznań, uszczuplanie ich godności osobistej.

Zawieszanie krzyży w szkole, gdy wiadomo, że są w tym budynku ludzie różnych wyznań.

Gdy rodzice nie zgadzają się na małżeństwo młodych różnych wyznań, pomimo ich miłości.

Mój strój i jawne wyrażanie własnych poglądów często powodują nieakceptację ze strony mego otoczenia, dyskryminacja za muzykę i do tego niechęć do religii.

Nieakceptacja drugiej osoby i okazywanie tego w sposób odpychający.

Brak szacunku, dyskryminacja z jakiegokolwiek powodu, wyśmiewanie się, poniżanie.

Nietolerancja rozumiana jest przez młodzież często jako odwrotność tolerancji (brak szacunku, uznania, akceptacji), jako zachowania ośmieszające, obrażające i poniżające innych, co wyraźnie związane jest z komponentem behawioralnym postawy. Zachowania tego

rodzaju manifestują się generalnie w akcie odrzucania ludzi i sytuacji nie uznawanych, w ograniczeniach i sankcjach.

Gotowość do nawiązywania kontaktów z osobami innego wyznania była badana na podstawie deklaracji respondentów w zakresie zapraszania osób innego wyznania na prywatkę, doboru przyjaciół, wyboru partnera życiowego.

Podczas organizacji kontaktów towarzyskich, takich jak prywatka, zaproszenia, zdecydowana większość badanych, bez względu na płeć i wyznanie zadeklarowała chęć zaproszenia na prywatkę osób o innej orientacji religijnej (269 — 91,8%). W wypowiedziach podkreślano:

Wiara, jaką wyznaję nie zaciemnia mi obrazu ludzi i nie za to ich cenię.

Wyznanie nie ma znaczenia. Liczy się przyjaźń i to czy się kogoś lubi za to jaki jest, a nie za to co wyznaje.

To dla mnie jest bez znaczenia, nie gra żadnej roli. Liczy się człowiek, a nie religia.

Wszyscy ludzie są sobie równi, więc chętnie zapraszam osoby niezależnie od wyznania.

Nie ma znaczenia wyznanie, tylko ich stosunek do mnie i innych.

...zwracam uwagę na ich charakter, a nie na wyznanie.

Wyznanie jest mi obojętne, zapraszam tego, kto jest kulturalny i kogo lubię.

Nie dzielę ludzi według wyznania. To tak, jakbym dzieliła ludzi na czarnych i białych.

W kilku wypowiedziach dotyczących zapraszania gości w celach towarzyskich lub przyjęcia zaproszenia, zwrócono wyraźnie uwagę na potrzebę integracji grupowej wśród młodzieży wyznania prawosławnego:

Nie zaprosiłabym osoby innego wyznania, ponieważ na prywatkę zapraszam tylko przyjaciół, a w ich gronie znajdują się tylko prawosławni.

Najchętniej zapraszam osoby tego samego wyznania, gdyż w swoim gronie możemy dyskutować na wszystkie tematy.

W odpowiedzi na pytanie: „Czy przyjąłbyś zaproszenie na prywatkę, na której byłbyś jedyną osobą innego wyznania?” uzyskano potwierdzenie od 206 osób (70,3%). Oto typowe wypowiedzi:

Przyjmy, gdyż sądzę, że nikt nie będzie zwracał uwagi na moje wyznanie.

Pójdę, gdyż nie wstydę się swojego wyznania.

Ide, ponieważ chcę się przekonać jak przyjmą mnie koledzy innej wiary. ...przecież nie będziemy na prywatce rozmawiać o religii, a jeśli nawet, to chętnie opowiem coś o mojej religii.

Część respondentów (22 — 7,5%) przyjęcie zaproszenia uzależniło od sytuacji, podkreślając między innymi:

Skorzystałabym z zaproszenia pod warunkiem, że będą tam osoby, które nie będą mnie zadreżać z powodu innego wyznania.

Przyjąłbym zaproszenie, gdybym był pewny, że nikt nie będzie zwracał uwagi na moje wyznanie.

Pozostali (65 — 22,2%) nie przyjęliby zaproszenia. Okazały się nimi w zdecydowanej, **większości** osoby wyznania prawosławnego, a wśród nich dominowały dziewczęta.

Młodzież odpowiadając na pytanie: „Czy wyznanie jest istotne w doborze przyjaciół?” **tylko** w liczbie 36 (12,3%) wskazała na „bardzo istotne” i „istotne”, w liczbie 162 (55,3%) na „obojętne” i reszta, to jest 95 (32,4%), na „nieistotne” i „zupełnie nieistotne”. W tym przypadku nie stwierdziłem istotnych różnic pomiędzy **plecią** i **zróżnicowaniem** wyznaniowym.

Jednakże na pytanie: „Czy przy wyborze partnera życiowego wyznanie jest **bardzo** istotne, istotne, obojętne, nieistotne, zupełnie nieistotne?” **otrzymano** wyraźnie **zróżnicowane** odpowiedzi. Zarówno młodzież **wyznania** rzymskokatolickiego, jak i prawosławnego **zdecydowanie** częściej wybierała odpowiedzi „bardzo istotne” i „istotne” (182 — 62,1%). Częściej dziewczęta niż chłopcy wskazywali na wyznanie **jako** „bardzo istotne” i **tylko** 9 dziewcząt wyznania prawosławnego (10,2%) i 19 wyznania rzymskokatolickiego (18,1%) **podkreśliło** wyznanie jako „nieistotne” i „zupełnie nieistotne”.

Dla większości młodzieży założenie rodziny, wybór partnera życiowego, jest już wyraźnie zobowiązującym kontraktem i stąd, jak sądzę, takie wybory i różnice w porównaniu z doborem przyjaciół. Zauważyłem, że wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrasta liczba odpowiedzi dotyczących obojętności i nieistotności wyznania przy wyborze partnera.

Chciałbym zwrócić także uwagę na pewną modę, właściwie potrzebę, która jest związana z uwalnianiem się młodzieży od insty-

tuczonalnych wpływów i oddziaływań Kościoła, samodzielnego dochodzenia do wiary, samodzielnej wędrówki do Boga, o czym świadczą między innymi wypowiedzi młodzieży. W wielu z nich młodzież przewiduje w przyszłości zmianę wyznania (14 osób wyznania prawosławnego — 10,6% i 25 osób wyznania rzymskokatolickiego — 15,5%).

Oto niektóre z wypowiedzi:

Zdecydowanie tak (zmiana wyznania). Szukam prawdy.

Religia potrzebna jest jako pewien rodzaj zabezpieczenia i sama powinnam do tego dojść.

Mam wiele wątpliwości co do mojej wiary. Jest ona coraz bardziej sprzeczna z nauką.

Tak, jeśli mój partner będzie innego wyznania lub w przypadku znalezienia nowej drogi według mnie prowadzącej do Boga.

Tak, gdyż według mnie wiara w Boga jest taka sama bez względu na rodzaj wyznania.

Tak, nie lubię ludzi mających monopol na Bożą prawdę.

Młodzież często wskazywała na wiele innych czynników rzutuających na wybór partnera:

Jeżeli zaszłaby taka konieczność, jeśli druga osoba byłaby tego warta, to mogłabym zmienić wiarę. Ważna byłaby miłość.

Jeśli będzie coś w moim życiu tak ważnego, że wiarę trzeba będzie zmienić, to jestem skłonna.

Argumenty Kościoła nie przemawiają do mnie absolutnie (chodzi tu o księży).

Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na uwarunkowania tolerancji i nietolerancji, traktując te zjawiska jako ustawiczny proces, w zdecydowanej mierze związany z socjalizacją i wychowaniem jednostki w konkretnym środowisku. Sądzę, iż tolerancja kształtuje się w wyniku wzajemnych oddziaływań jednostek i grup, w efekcie czego jednostki i grupy nabywają umiejętności współistnienia i współpracy. Podjąłem więc w tym kontekście próbę przedstawienia typologii zachowań tolerancyjnych.

1. Tolerancja ze względu na bezpośrednią znajomość, codzienne kontakty, koleżeństwo, przyjaźń, wspólne zainteresowania itp.

Ilustrują to najwyraźniej wybrane wypowiedzi młodzieży:

Wśród osób, z którymi się uczę są to osoby wyznania prawosławnego. Mój stosunek do nich jest taki sam jak do osób mojego wyznania. Wiara nie powinna dzielić. Mam koleżankę wyznania prawosławnego. Znamy się bardzo długo i to, że jesteśmy innych wyznań, nie przeszkadza nam.

Moja najlepsza koleżanka jest innego wyznania. Bardzo ją lubię i się przyjażnimy.

...mieszkam w sąsiedztwie z księdzem religii prawosławnej. Żyjemy w bardzo dobrych stosunkach. Mój młodszy brat zaprzyjaźnił się z jego synem i nikomu w mojej rodzinie to nie przeszkadza.

Moi sąsiedzi są prawosławni. Bardzo lubię tę rodzinę. Chodzę do Pani Ireny, bawię się z ich dziećmi.

...siedzę w ławce z dziewczyną wyznania prawosławnego. Jesteśmy także najlepszymi koleżankami. Często poza szkołą spotykamy się.

2. Tolerancja ze względu na rodziny mieszane

Sądzę, iż następująca wypowiedź przedstawia wyodrębniony typ tolerancji.

Mama mojego taty (moja babcia) jest wyznania prawosławnego. Jest kobietą bardzo dobrą, wyszła za mąż za mężczyznę wyznania rzymskokatolickiego. Jej dzieci są katolikami, ona jako matka nauczyła ich modlitwy. Moi rodzice i ja często bierzemy udział w nabożeństwach w cerkwi. Wyznanie babci jest tak samo dobre jak nasze.

3. Tolerancja w imię szacunku i miłości bliźniego

Wypowiedzi młodzieży podobne do niżej przedstawionych pozwoliły na wyodrębnienie tego typu.

Wszystkie osoby innego wyznania nie są innymi ludźmi. Pan Bóg każe kochać bliźniego swego jak siebie samego. Kierując się tą zasadą miłości do drugiego człowieka nie mam nic przeciwko ludziom innego wyznania.

Z takim samym szacunkiem traktuję osoby innego wyznania i nie przeszkadza mi to w niczym.

4. Tolerancja w imię niepewności własnych racji

W licznych wypowiedziach młodzież zwracała uwagę na niepewność co do słuszności pewnych zasad czy poglądów.

...skąd wiem, że ja mam rację, nie mam prawa narzucać innym swojego zdania.

...nie należy narzucać innym swojego zdania, niemożnością jest dojście do wiary pod przymusem.

Zachowania nietolerancyjne są wynikiem niechęci do otwierania się na „inność” i w tym przypadku wyróżniłem trzy typy tych zachowań.

1. Nietolerancja ze względu na uprzedzenie

Młodzież zwracała uwagę na bezpodstawne osądzanie, uproszczenia, uogólnienia, sądy oparte na wcześniej posiadanych poglądach, unikanie kontaktów czy też izolowanie ich, głównie z tego powodu, że są innego wyznania. Ilustracją może być poniższa wypowiedź:

Mój ojciec został ochrzczony w kościele, uczęszcza tam kiedy musi, np. podczas pogrzebu. Nie widziałam by kiedykolwiek się modlił, a Bóg jest mu potrzebny. Pogardza ludźmi prawosławnymi, uważa ich za niższych.

2. Nietolerancja ze względu na unikanie kontaktów, separację

Był u mnie w klasie chłopak, który należał do Jehowych. Nie przychodził na żadne imprezy, nawet szkolne. Takiej osoby nie zapraszałabym do siebie i nie chciałabym się z nią przyjaźnić. Nie mam zamiaru być tolerancyjna dla kogoś, kto unika nas.

Religią, którą uważam za gorszą są Świadkowie Jehowy. Razi mnie nie sama istota tej religii, lecz jej wyznawcy, ich sposób namawiania ludzi na zmianę wiary. W tym przypadku zakazałabym tego.

3. Nietolerancja ze względu na zasadę, że powinna być jedna religia, która zjednoczy wszystkich

W wypowiedziach wskazywano, że żyjemy w kraju katolickim i inne wyznania i religie muszą się z tym liczyć. Najdobitniej prezentuje ten typ poniższe zdanie:

...żyjemy w kraju katolickim i mniejszość winna się podporządkować i cieszyć z przyjęcia do wielkiej rodziny.

Generalnie, z przytoczonych fragmentów badań wynika, że młodzież nie spostrzega siebie przez pryzmat kategoryzacji wyznaniowej i nie przypisuje automatycznie cech, jakie według funkcjonujących stereotypów posiadają na przykład wyznawcy prawosławia czy wyznawcy innych religii. Najczęściej przypisuje jednostce cechy, które są wynikiem komunikowania się ze sobą. Dostrzega więc cechy indywidualne i w zdecydowanej większości nie interesuje się i nie przypisuje innych do określonej kategorii.

Interpretacja pewnych zachowań jako tolerancyjnych i nietolerancyjnych jest z pewnością subiektywna, pozostając pod wpływem osobistych zagrożeń, lęków, doświadczeń, nacisku grupowego itp. Istotny wydaje się w ostatnich latach problem przełamania pokory, lęku i poczucia niższości grupy mniejszościowej i w związku z tym zauważalny wyraźniej wzrost poczucia bezpieczeństwa, jak też zaufania i szacunku do siebie samych i innych.

1.4. Pogranicze a uprzedzenia i stereotypy

Przyszłe społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe, ze wszystkimi konsekwencjami. Do życia i współżycia w takich społeczeństwach może przygotować edukacja międzykulturowa, nie wielokulturowa. Międzykulturowa charakteryzuje się bowiem dążeniem do wzajemnego odnoszenia różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wzajemne wzbogacanie się, rozwijanie własnej tożsamości w interakcjach z innymi. Społeczeństwa, które nie wykorzystują sytuacji i warunków do kontaktów z innością i odmiennością, to społeczeństwa kształtujące postawy zamknięte, natomiast te, które dostarczają systematycznego treningu inności i obcości, przedstawiają rzeczywistość społeczną jako urozmaiconą, bogatą i różnorodną, to społeczeństwa otwarte.

Poczucie obcości wiąże się z emocjami negatywnymi i często z zachowaniami agresywnymi. Bycie przedmiotem osamotnienia, poniżenia, upokorzenia budzi poczucie lęku i odwetu za doznane krzywdy. Im bardziej życie danej zbiorowości społecznej nasycone jest niechęcią, wrogością, uprzedzeniami wobec innych, tym większe istnieje prawdopodobieństwo, że efektem procesów socjalizacyjnych wychowawczych będzie kierowanie się uprzedzeniami wobec pewnych grup ludzi. Jednostki lub grupy znajdujące się w środowisku odczuwanym jako obce i jako obce je odbierających, żyją w ciągłym poczuciu zagrożenia i napięcia, płynącego z podważenia poczucia własnej wartości, z braku akceptacji lub odrzucenia przez zbiorowość obcą. Jak podkreśla E. Nowicka, sytuacja poczucia obcości w zbiorowości, której jednostka czuje się członkiem, może być szczególnie dramatyczna, gdy nie ma ona żadnej alternatywnej grupy przynależności, z którą mogłaby się utożsamiać²¹.

W społeczeństwie naszym, ze względu na uwarunkowania historyczne i religijne, mogą przeważać postawy zamknięte, ksenofobiczne, operujące uprzedzeniami i stereotypami. Wynika to z historycznej nieufności do sąsiadów, z tego, co związane jest z pamięcią historyczną. Pamięć ta pochodzi z wiedzy naukowej, edukacji i przekazów potocznych. To urazy, kompleksy, animozje, skłonności do odwetu z tytułu nagromadzonych na przestrzeni dziejów prawdziwych czy urojonych „rachunków krzywd”. Może być w tym wiele zafalszowań, półprawd, tendencyjności, co tym bardziej wymaga dialogu w celu zadbania o wspólny spadek pogranicza kulturowego, do którego przynależy się kilka narodów. Sądzę, iż mógłby to być pomost odnajdywania tego, co nas łączy, a nie eksponowania tego, co dzieli.

Z drugiej bowiem strony, trudne problemy globalne i lokalne uświadamiają społeczeństwu naszemu potrzebę przekraczania granic własnej kultury, podejmowania trudnego zadania wyzwiania sił wewnętrznych jednostek i sił społecznych grup i w efekcie kształtowania edukacji otwartej, przygotowującej do wyborów. W procesie

²¹ *Religia a obcość*, pod. red. E. Nowickiej, Kraków 1991, s. 14.

oswajania z innością, poszukiwania ścieżek do wspólnego domu europejskiego i ziemskiego, należy mieć na uwadze następujące pytanie: czy w procesie edukacji nie kształtujemy postaw do innych w oparciu o koncepcję obcości i nieufności, czy nie popełniamy w procesie wychowawczym błędu, przed którym przestrzegali nas między innymi S. Ossowski, Jan Stanisław Bystron czy Jan Józef Lipski²².

J. Lovell w zbiorze reportaży o mniejszościach narodowych²³ podkreśla, że charakterystyczne dla psychiki mniejszości narodowych jest niezadowolenie, chorobliwe wyczulenie, przekonanie o tym, że większość chce ich krzywdy. To powoduje trwanie wielu niewyjaśnionych urazów, z których jak sądzę można się wyzwolić, podejmując je i wyjaśniając, co w efekcie przestanie dzielić i wzbudzać nieufność. Konieczne jest otwarte ich odsłanianie, dyskusowanie, negocjowanie, przełamywanie wzajemnych niechęci i obaw. Z pewnością trudne są pierwsze kroki, które winny wynikać i być wyraźnie zauważone jako kroki ze strony grupy większościowej, dominującej. Mniejszość bowiem zawsze wymaga większego zainteresowania i wsparcia.

W tworzeniu się stereotypów narodowych istotną rolę odgrywają pewne symbole narodowe, wartości kulturowe, cechy ludzi, sposoby zachowania. Spostrzega się ludzi należących do pewnej grupy jako nosicieli tychże symboli, wartości, cech i zachowań, nie zadając sobie trudu poznania różnic. W rezultacie przypisuje się jednostce cechy, których ona nie posiada, nie próbując dostrzec jej cech indywidualnych. Stereotyp jest więc pewną formą kategoryzacji społecznej, w oparciu o pewne charakterystyczne cechy, która dotyczy zarówno siebie samego, jak i innych ludzi.

Pojęcie stereotypu do nauk społecznych wprowadził W. Lippmann, twierdząc że jest on wyrazem ekonomiki myślenia, selekcji

²² S. Ossowski, *Wież społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa 1966; J. S. Bystron, *Megalomania narodowa*, w: *Tematy, które mi doradzono*, Warszawa 1980; J. J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: *Tunika Nessosa*, Warszawa 1972.

²³ J. Lovell, *Polska, jakiej nie znamy*, Kraków 1970.

informacji otrzymywanych z zewnątrz. Stereotyp pozwala porządkować rzeczywistość bez konieczności osobistego doświadczenia i wartościowania²⁴.

W kształtowaniu i przekazywaniu stereotypów szczególną rolę odgrywa przebywanie w społecznościach pogranicza etnicznego i wyznaniowego, w których to najczęściej występują różne stereotypy wobec innych. Jak podkreśla Z. Chlewiński, istotne znaczenie odgrywają osoby znaczące i grupy odniesienia. Istotnym czynnikiem w kształtowaniu i przekazywaniu stereotypów jest nauczanie historii, poważną rolę odgrywa literatura piękna i massmedia, język propagandy, popularne żarty, humorystyczne opowiadania itp. Mogą być także kształtowane ze względu na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, rzeczywiste lub potencjalne zagrożenie pochodzące ze strony jakiejś grupy. Niekiedy w celach manipulacyjnych sztucznie zwiększa się poczucie zagrożenia, gdyż to kształtuje wewnątrzgrupową solidarność, świadomość tożsamości grupowej, umacnia etnocentryzm, bądź go rozbudowuje²⁵.

Przykładów powyższych zachowań w historii i w dzisiejszej rzeczywistości społecznej jest wiele. Po drugiej wojnie światowej dwie mniejszości, które stanowiły największe zagrożenie dla ówczesnych władz, brutalnie spacyfikowano, a w dalszych latach planowo i systematycznie asymilowano, karząc za publiczne identyfikowanie się z kulturą ojców i dziadów. Tak więc w połowie lat siedemdziesiątych w uchwale plenum KC można było uznać, że w Polsce jest tylko jeden naród polski. Mniejszości nie stanowiły zatem ani realnego, ani potencjalnego zagrożenia dla państwa. Skąd wobec tego znalazły się w Polsce po roku 1989 i czy stanowią zagrożenie dla Rzeczypospolitej.

Zdążając do kształtowania społeczeństwa otwartego nadano rangę i wydobyto z zapomnienia kwestię mniejszości, podkreślając,

²⁴ W. Lippman, *Public Opinion*, Transaction Publishes, New Brunswick, New Jersey 1991.

²⁵ Z. Chlewiński, Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, pod red. Z. Chlewińskiego i I. Kurcz, Warszawa 1992, s. 20-21.

że Polska jest również ojczyzną mniejszości narodowych. Opracowano zgodną ze standardami europejskimi i rekomendowaną przez Radę Europy ustawę o szkolnictwie dla mniejszości (rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych).

Jednakże idea społeczeństwa otwartego, z postrzeganiem innego jako ciekawego, przyjaznego, motywującego i kształtującego tolerancję, jest trudna do realizacji. Po pierwszym okresie emocjonalnych uniesień i bratania się z sąsiadami, którzy zachowali swoją tożsamość i więzi z kulturą przodków, pojawiają się głosy nietolerancji i dyskryminacji innych, jakoby zagrażających polskości. Jednym z przykładów może być wywiad, którego dostojnicy Kościoła katolickiego w Białymstoku udzielili „Gościowi Niedzielnemu”, zatytułowany „Problemy z sąsiadami”. Jest w nim wiele sformułowań budzących poczucie zagrożenia ze strony wyznaniowej mniejszości prawosławnej, zwrotów sprzecznych z kształtowaniem społeczeństwa otwartego, obywatelskiego, podjętego przez państwo, wskazań odbudowujących na nowo negatywne stereotypy. Oto niektóre z nich:

Polacy czują się zagrożeni taką sytuacją, gdyż tu polskość jest nieustannie kwestionowana i trzeba ją nieustannie udowadniać. A ponieważ rząd tego nie widzi, Kościół musi w tej kwestii zajmować stanowisko i polskość bronić.

Demokracja ich uczuliła nie tylko na swoje wyznanie, ale też na kwestię odrębności państwowej. Sądzę, że pod parasolem wyznania budzi się w nich dążenie do uzyskania państwowości białoruskiej.

Do roku 1980 na tych terenach nie było w ogóle Białorusinów. Dopiero pod wpływem pewnych przywódców, obecnie trochę na siłę budzi się w części ludności świadomość białorską.

Trzeba powiedzieć, że tak Białystok, jak i okolice były rządzone przez prawosławnych, którzy byli wtedy ludźmi partyjnymi ²⁶.

²⁶ Problemy z sąsiadami, *Gość Niedzielny* z dn. 29.08.93.

Mają także miejsce publikacje wykorzystujące mniejszości narodowe do ingerowania w wewnętrzne sprawy Polski, domagające się retorsji w stosunku do mniejszości polskiej na Białorusi czy Litwie. Podaje się informacje zupełnie niezgodne z faktami, o wysokim zabarwieniu emocjonalnym i wysokim stopniu ogólności, wykorzystując mniejszości do rozgrywek politycznych, co przeciąga i niejednokrotnie niweczy myślenie nad pracami dotyczącymi odbudowania i ochrony wspólnego, dziejowego, spadku pogranicza kultur.

Członkowie grup mniejszościowych z pewnością są świadomi występowania negatywnych stereotypów, które dostarczają między innymi massmedia i codzienne doświadczenia. Jednak wiedza o nich, jak też doświadczanie ich nie musi być związane z ich akceptacją. Jak pisze J. S. Phinney, jednostki mogą akceptować negatywne obrazy własnej grupy, ale nie muszą one być zastosowane do nich samych. W ten sposób członkowie grup mniejszościowych mogą się dystansować od negatywnych stereotypów. Uzależnione to jest, jak sądzę, od różnych elementów i różnego stopnia poczucia odrębności, więzi z grupą, związku terytorialnego, wiary, języka, procesu historycznego kształtowania, wspólnoty obyczajów, kultury, wspólnoty pochodzenia itp.

Adam Schaff formułuje osiem twierdzeń o stereotypie, który uznaje za sąd wartościujący, dodatni lub ujemny:

1. Przedmiotem stereotypu są grupy i stosunki między nimi zachodzące.
2. Jest z genezy społeczny, przekazywany przez socjalizację i wychowanie, zwłaszcza w rodzinie oraz przez oddziaływanie opinii publicznej.
3. Jest zawsze związany z określonym ładunkiem emocjonalnym.
4. Jest bądź całkowicie sprzeczny z faktami, bądź częściowo, zawsze jednak stwarza pozory całkowitej prawdziwości treści.
5. Jest długotrwały i oporny na zmiany, co uwarunkowane jest jego niezależnością od doświadczenia i zabarwieniem emocjonalnym.
6. Jego funkcja społeczna polega na obronie akceptowanych wartości i w tym sensie jest czynnikiem integrującym społeczność.
7. Jest związany ze słowem, wyrażeniem, które stanowi impuls aktywizujący w określonej sytuacji treści stereotypu.

8. Nazwa, z którą wiąże się stereotyp, najczęściej służy jako nazwa odpowiedniego pojęcia, co prowadzi do mistyfikacji stereotypu.

Stereotypy nie będąc jednoznaczne z postawami „odgrywają ważną rolę w ich strukturze jako baza przekonaniowa warunkująca gotowość działania”²⁷.

Myślimy o rzeczywistości społecznej i porozumiewamy się z innymi członkami społeczeństwa najczęściej za pomocą skrótowych, niepełnych, emocjonalnie nasyconych i jednostronnych uogólnień. Stąd przypisuje się stereotypowi cztery pragmatyczne funkcje (polityczną, ideologiczną, integracyjną, obronną), zwracając uwagę, że obok stereotypów negatywnych funkcjonują pozytywne. Natomiast uprzedzenie jest zawsze nieprzyjemne, będąc pewnym sposobem wyrażania negatywnego stosunku do jakiejś jednostki lub grupy społecznej i dotyczy konkretnego, wyodrębnionego obiektu. Uprzedzenie jest sądem wyrażającym niechęć, dystans, arogancję, wrogość; jest sposobem emocjonalnego reagowania, wartościowania i oceniania nie opartym na wiedzy, doświadczeniu, a na przejętych emocjonalnie schematach lub zbudowanym na antycypacji negatywnych konsekwencji dla siebie i swojej grupy, związanych z obecnością lub aktywnością obiektu uprzedzenia.

Uprzedzenie etniczne, jak podkreślił G. W. Allport, tym różni się od stereotypu, że wiąże się wyłącznie z negatywną postawą odrzucenia lub wrogości w stosunku do przedstawicieli innego narodu, tylko dlatego, że należą do negatywnie ocenianej nacji²⁸.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że emocjonalna warstwa uprzedzenia kształtuje się w dzieciństwie, w klimacie wytworzonym przez osoby dorosłe, rówieśników, społeczność lokalną. Uprzedzenia powstają także przez skojarzenie jakiegoś obiektu z negatywną emocją.

Uprzedzenia przejawiają się przede wszystkim w:

- nieżyczliwości lub wrogości w stosunku do pewnej grupy ludzi lub ich przedstawicieli,

²⁷ A. Schaff, *Stereotypy a działania ludzkie*, Warszawa 1981, s. 115 i nast.

²⁸ G. W. Allport, *The Nature of Prejudice*, New York 1958.

- tendencji do zwiększania dystansu (unikania) lub gotowości do agresji wobec obiektu uprzedzeń.

Najistotniejszymi właściwościami uprzedzenia są:

- oczekiwanie negatywnych skutków związanych z obecnością lub działaniami obiektu uprzedzeń,
- brak racjonalnych uzasadnień dla negatywnego stosunku do danej jednostki lub grupy, jak też nieświadomość irracjonalności własnego ustosunkowania do obiektu uprzedzeń²⁹.

Wymienia się wiele czynników podtrzymujących i wzmacniających uprzedzenia. Między innymi wskazuje się na:

- bierność społeczną wobec ujawnianych uprzedzeń,
- dominujące wzory interakcji opartych na nierówności społecznej,
- przypisywanie winy mniejszości w wyniku własnej frustracji,
- wewnętrzne konflikty lub złe przystosowanie społeczne,
- autorytarną osobowość,
- postawę podejrzliwości,
- niski status społeczny i niski poziom życia,
- nietolerancję dwuznaczności, sprzeczności, odmienności,
- socjalizację i wychowanie uzasadniające nierówności ludzi.

Jedyną możliwością przeciwdziałania uprzedzeniom jest poznanie innego, kształtowanie postaw tolerancji poprzez wykorzystywanie i aranżowanie sytuacji społecznych tak, aby nie był on obcy. Opolska szkoła podstawowa Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia stworzyła i realizuje z powodzeniem program nastawiony na tolerancję: „Spotkajmy się z innymi — niech inni nie będą obcy”. Uczniowie mieli możliwość spotkania się z przedstawicielami mniejszości narodowych, były wspólne imprezy, uroczystości, co zmodyfikowało stosunek emocjonalny do mniejszości nasycony niezrozumieniem, lękiem i wrogością na otwarty, przyjazny, chętny do poznania i współpracy.

²⁹ B. Weigl, W. Łukaszewski, *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci: przeciwdziałanie i modyfikacja*, Opole 1992, s. 7-8.

1.5. Pogranicze a edukacja

Pogranicze, które stwarza i wyzwala tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością i tworzy podwaliny dla układów partnerskich i dialogowych, jest wyzwaniem dla polityki państwa i edukacji.

Należy podkreślić, że w dotychczasowych granicach nastąpiła anomia, brak wiary, rozpad więzi społecznych. Pozostała roszczeniowość i wyuczona bezradność. Nastąpiło zniszczenie znaczeń i śmierć symboli. W tych granicach pozostał nierozstrzygnięty problem urabiania i samorozwoju. Pedagogika zauważyła brak własnych podstaw teoretycznych i filozoficznych, chociaż nasza szkoła nie była bezwolnym narzędziem indoktrynacji (sądzę, że w innych krajach było to bardziej zauważalne)³⁰.

Kultura jako system wzorów i wdrażania tych wzorów staje się coraz słabsza i mniej ma do zaoferowania, gdy nie wychodzi na pogranicza. Następuje inercja kulturowa standardu przedmiotowego utrwalonego w strukturach instytucji pracy i nauczania, w których to miały miejsce stosunki przedmiotowe, odpowiedzialność instytucjonalna, nagradzanie za wierność, nawet gdy konsekwencje tej wierności były negatywne. Należy podkreślić, iż spełnianie funkcji narzędzia dla wielu ludzi było i jest jedynym znanym sposobem godnego życia. Tracąc pracę (etat), tracą sens życia i przy braku odpowiedniej podmiotowej koncepcji siebie łatwo wchodzą na margines. Utwierdzenie się w swoim przekonaniu, przywiązanie do „swojego” jest spętaniem innego, co czyni głuchym na inność, rodzi konflikty, agresję i gorliwość. Inaczej jest z istnieniem pogranicznym, człowiekiem pogranicza kulturowego oraz kulturą pielęgnującą pogranicza ludzkiego losu.

Pograniczem można określić teren zaniedbany, porzucony ze względu na obawy, że jest on zakazany, że nie powinniśmy o tym mówić, analizować, zajmować się tym. Jest to pewien odlóg, który

³⁰ U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania USA i ZSRR*, Warszawa 1988.

kiedyś był uprawiany, jednak wycofano się z tego, skutecznie zniechęcając innych do działań na tym polu. Obecnie zauważono sens i potrzebę uprawy, jednak na plony trzeba poczekać, przywrócenie zdolności musi potrwać. Ten okres wzmożonej, systematycznej pracy, aby ten odlóg odżył i dawał dobre plony, musi potrwać. Chodzi w tym przypadku o czas „stawania się”, przejścia do innych form i metod uprawy ze względu na inne potrzeby, nowe cele i wartości.

Inne rozumienie pogranicza, które wydaje się być przydatne w szeroko rozumianej edukacji to ruch na stykach, na krawędziach, na obrzeżach, gdzie obok siebie funkcjonowały rozdzielne tradycje myślowe. W tym przypadku chodzi o motywowanie do wysiłku, zachęcanie do opuszczenia centrum i uwalnianie z ograniczeń, z jednonprojektowych dogmatycznych sądów.

Do niedawna w edukacji brak było polifonii, wielogłosowości, nie dopuszczano do jednoczesnego brzmienia kilku głosów czy melodii, chociaż mogłyby tworzyć jedną muzyczną całość. Nie dawano szansy sprawdzenia się tym głosom, z góry narzucając i dyrygując, bez względu na stopień akceptacji partytury. Obecnie podejmowane są próby wspólnego tworzenia partytury, jednak nie wszyscy są do tego przygotowani. Wykazują braki w opanowaniu swoich partii, nie potrafią się zdobyć na spokój, opanowanie, konsekwencję i cierpliwość w zdążaniu do celu. Chcieliby grać od razu dobrze, być jednością muzyczną.

Czy w czasie prób mamy „niszczyć” dysonanse, czy traktować je jako współbrzmienie, które daje wrażenie niezgodności w brzmieniu, rozbieżności, jednak dopuszcza do tworzenia, do zgłaszania własnych pomysłów. To może powodować stan zdenerwowania, napięcia, konfliktów, że jedni już wiedzą i potrafią, drudzy się ociągają itp. Jedni uważają się za wolnych od grzechów, drugim je zarzucając, w związku z czym nie chcą ich przyjąć do tworzenia partytury i do gry w tej samej orkiestrze. Podkreślają, że napiszą partyturę bez nich, bo tamci w przeszłości się poddali i służyli złemu dyrygentowi.

W związku z powyższym widzę zadanie dla edukacji — pokonania syndromu „wypalania” intelektualnego i motywacyjnego.

Wszystkim potrzebne jest wsparcie i pomoc w rozwoju intelektualnym i moralnym ze względu na brak autorytetów, rozpad więzi, problemy tożsamościowe i nikt nie udzieli takiej pomocy, jeśli edukacja będzie funkcjonowała według starych założeń. Mają bowiem miejsce trzy wymiary kryzysu: niewydolność instytucji kształcących, opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, nieadekwatność strukturalno-funkcjonalna w związku ze zmianami ustrojowymi, braki w świadomości podmiotów edukacyjnych.

Stan taki skłania do szukania, odbudowywania, tworzenia alternatyw, odnajdywania i proponowania rozwiązań zapomnianych, niechcianych, w pewnym okresie odrzuconych. Niezbędne jest więc wspieranie potrzeb lokalnych, indywidualnych, uwzględniających swoje parametry rozwojowe jednostek, grup, społeczności.

Odzyskane przez rodzinę i społeczność lokalną prawo do wpływu na rozwój każdego dziecka pozwala na kształtowanie w nim poczucia odrębności i własnej wartości. Niezbędne są więc działania wyzwajające i dodające odwagi, przygotowujące do przyszłego życia przez mobilizację i wyzwalamie aktywności, rozwijające i ułatwiające realizowanie przez jednostkę własnych możliwości.

W edukacji winny być uwzględnione złożone procesy wrastania jednostki w środowisko, z wyodrębnieniem rozkładu akcentów w stopniowym włączaniu się i wchodzeniu w kręgi społeczności, co powoduje z jednej strony pełniejsze i bardziej świadome działania, z drugiej zaś zmiany w strukturze osobowości jednostki.

Stąd przez edukację rozumiem *ogół wpływów i wzajemnych oddziaływań jednostek i grup społecznych, naturalnych i profesjonalnych, wpływów sprzyjających ich ustawicznemu, twórczemu rozwojowi, z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego i posiadanych możliwości, aby stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty lokalnej, regionalnej, kulturowej, etnicznej, wyznaniowej, narodowej, europejskiej, światowej, oddziaływań kształtujących zdolności do aktywnej samorealizacji i tworzących nieporozartarzną tożsamość osobową i społeczną.*

Celem edukacji jest kształtowanie „człowieka pogranicza”, człowieka, który dokonuje ustawicznych zmian w sobie, „opuszcza centrum”, wychodzi na pogranicza myślowe i badawcze, próbując spojrzeć z boku lub z drugiej strony na kulturę dominującą. Kim więc ma być „człowiek pogranicza”?

- tym, który potrafi uwolnić się z jednoprojektowych dogmatów ograniczających wyjście poza ustalone granice,
- tym, który upomina się o podmiotowość, uwalnia się z uprzedmiotowienia,
- to człowiek, który odbudowuje i tworzy alternatywy, przywołuje zapomniane obszary myślenia i badań,
- to człowiek respektujący prawo istnienia obok, na równych prawach, uwalniający się od ksenofobii i megalomanii (utwierdzenie się w swoim przekonaniu, przywiązanie, jest spełnieniem innego, co czyni głuchym na inność, wyzwala gorliwość i agresję),
- to człowiek, który potrafi znaleźć się w układzie polifonicznym, który polega na łączeniu w jedną muzyczną całość kilku jednocześnie brzmiących samodzielnych melodii,
- to człowiek świadomy różnic, ale i podobieństw, propagujący różne formy interakcji, odżegnujący się od budowania wspólnoty na koncepcji obcości i wrogości,
- to człowiek nie dopuszczający do izolacji kulturowej, nie zrywający naturalnych więzi (wolność i demokracja bez więzi nawykowych i osobistych to struktury zimne — wolne atomy, które mogą stanowić zagrożenie dla innych),
- to człowiek, który pozyskuje nowe obszary myślenia i refleksji, buduje pomosty w celu przejścia do wymiany różnych wartości,
- to człowiek przekształcający koncepcję „swój — obcy”, traktujący odmienność i inność nie w kategoriach zagrożeń, wrogości, nienormalności, ale jako coś interesującego, stymulującego i fascynującego, pomocnego w rozumieniu człowieka i świata, przydatnego do jego interpretacji, potrzebnego i przyjaznego.

Sądzę, iż tak pojęta edukacja i wynikające z tego zadania, uwzględniają współzależność i nakładanie się kolejnych aspektów procesu socjalizacji i wychowania (dziedziczenia, inkulturacji, nabycia doświadczenia społecznego w wyniku interakcji z innymi).

Natura przychodzącej na świat istoty ludzkiej wymaga opieki i kształtowania. Środowisko społeczne ma odwieczne i stabilne struk-

tury oraz system norm i wartości. Socjalizacja splata się z wychowaniem. Socjalizacja dokonuje się w oparciu o wielowymiarowe więzi społeczne, które wyrastają z różnorodnych styczności, wzajemnych oddziaływań, stosunków, zależności (F. Adamski, H. Muszyński, J. Szczepański). Cechą konstytutywną wychowania jest złożona, intencjonalna i długotrwała relacja między podmiotami.

Według H. Pièrona „socjalizacja jest to proces włączania się dziecka w społeczeństwo, które dostarcza mu szeregu wiadomości i środków komunikowania się językowego. Dzięki temu przejmując ono zasady życiowe, nawyki, sposób myślenia, ramy przestrzenno-czasowe, wierzenia i ideały środowiska, w jakim się wychowuje”³¹.

Socjalizowana jednostka nie może być traktowana jako bezwolny przedmiot poddawany oddziaływaniom wychowawczym, nie może być także bierna wobec oddziaływań środowiskowych; musi uwzględniać i dostosować się do kontekstu kulturowego, wchłonąć niektóre elementy kultury, one zaś, dzięki interioryzacji, staną się częścią składową jej osobowości. Internalizuje więc kulturę i jest równocześnie przez nią wchłonięta. Podstawowymi procesami, dzięki którym dokonuje się inkulturacja, jest przekaz kategorii myślenia, dokonywany za pośrednictwem mowy oraz kulturowe modelowanie. Jednostka godzi się na modelowanie, gdy sposoby odczuwania i myślenia swojego środowiska uznaje za naturalne, a swój konformizm traktuje jako wynikający z własnej świadomości i woli (C. Lindgren, L. Kohlberg, A. L. Baldwin, F. Znaniecki, K. Przecławski, J. Rembowski).

Poglądy wielu autorów trafnie wyraża P. Mussen: *Socjalizacja jest to proces, dzięki któremu jednostka zyskuje formy zachowań, wierzeń, standardów i motywów cenionych przez grupę kulturową i rodzinną, do jakiej należy*³².

³¹ Cyt. za S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 11-12.

³² P. H. Mussen, J. J. Conger, J. Kagan, *Child Development and Personality*, New York, Evaston, San Francisco, Londyn 1974, Harper and Row, wyd. 4, s. 365.

Wraz z procesem wrastania w kulturę ma miejsce proces zdobywania świadomości społecznej i umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi. Modele kulturowe, w oparciu o które konstruowany był system wartości i reguł postępowania, mogą okazać się niewystarczające.

W ramach koncepcji interakcjonizmu człowiek pojmowany jest jako istota z natury społeczna i kulturowa, która w trakcie rozwoju stopniowo wchodzi w coraz bardziej złożone interakcje i relacje z innymi ludźmi.

Rolę interakcji w procesie socjalizacji podkreśla wielu badaczy (J. Piaget, P. Malrieu, E. Ochs) oraz wielu zwolenników teorii uczenia się, zwłaszcza społecznego. Dziecko przejmuje postawy, oceny, porównuje się, kształtuje w umyśle obrazy innych osób, umiejscawia siebie w zobiektywizowanym świecie.

Socjalizacja to proces, dzięki któremu jednostka zdobywa wiedzę, umiejętności i dyspozycje umożliwiające jej uczestniczenie jako mniej lub bardziej efektywny członek w grupie i społeczeństwie. Za najistotniejsze uważa się kształtowanie osobowości (J. Szczepański, J. Reykowski, K. Przecławski, R. Miller).

W porozumiewaniu się ludzi ze sobą szczególną rolę odgrywa mowa; dzięki niej i przy jej użyciu zachodzą procesy społeczne³³. Dzieci z rodzin pogranicza kulturowego posługują się „ograniczonym” kodem komunikacyjnym (język o prostych strukturach gramatycznych, skrótowy, emocjonalny, „swój”, z odniesieniami do wspólnego i znanego kontekstu) i jest to efekt socjalizacji pierwotnej w rodzinie. Natomiast w socjalizacji wtórnej nauczyciel wymaga języka o złożonych konstrukcjach gramatycznych, nieemotywnego, pozbawionego gestu, bez odniesień do konkretnego kontekstu. Dzieci te nie potrafią wypowiadać się w kodzie rozwiniętym i w konsekwencji uczą się milczenia. Powstają sfery ciszy, kształtuje się niezdolność mówienia własnym głosem. Następuje kulturowe

³³ B. Bernstein, Socjologiczne ujęcie procesu socjalizacji, w: G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa 1980.

wydziedziczenie. Tu powstaje problem identyfikacji z kulturą, z której wyrosła jednostka i rodzi się wiele pytań: Czy aspirować do kultury „wyższej”? Czy jestem w stanie w nią „wejść” na tyle głęboko, aby dokonać w niej spójnego określenia własnej tożsamości? Czy godzić się w imię narzuconego autorytetu „wyższej” kultury na rezygnację z własnej?

W zależności od potrzeby i sytuacji, jednostka może używać raz jednego, raz drugiego języka. Jednakże dopóki jednostka nie ma własnego poczucia tożsamości, można ją manipulować i wskazywać jaka powinna być.

Współzycie między przedstawicielami różnych grup kulturowych przebiega od skrajnej odrębności i towarzyszącej wzajemnej separacji do swoistej harmonii. Z reguły jednak współzycie na pograniczu kulturowym nie ma charakteru partnerskiego i towarzyszą mu konflikty, czyli takie rodzaje interakcji, w której strony uświadamiają sobie dzielące ich różnice interesów, potrzeb, dążeń, w związku z czym podejmują czynności, których celem jest osiągnięcie własnego celu kosztem eliminacji celów drugiej strony. Efektem konfliktu może być także obopólnie korzystne rozwiązanie, to jednak jest uzależnione od wielu elementów konfliktu (dynamika — natężenie, źródła, formy ujawniania się, sposoby rozwiązywania, sytuacje pokonfliktowe).

Proces socjalizacji i wychowania trwa przez całe życie, w związku z czym rozwiązywanych jest wiele problemów. L. Witkowski, opierając się na triadzie rozwojowej Habermasa-Kohlberga, mówi o socjalizacji „ściśle wtórnej” — odpowiadającej budowie tożsamości roli i o socjalizacji krytycznej — odpowiadającej poziomowi autonomicznego „ja” (postkonwencjonalne odnoszenie się do otoczenia).

Ten bardzo ważny aspekt funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, jakim jest tworzenie nowego dorobku kulturowego, podejmuje koncepcja psychospołeczna. W tej koncepcji jednostka traktowana jest jako istota aktywnie działająca w środowisku społecznym, a nie jako jedynie poddająca się jego wpływom. Może ona przeciwstawiać się mu, gdy zachodzi tego potrzeba, oraz prze-

kształcać to środowisko. Środowisko też nie jest pojmowane jako jednolite i stabilne. Między grupami istnieją różne relacje rodzące konflikty. Dotyczą one różnych kultur, subkultur, rozmaitych systemów wartości. Dla socjalizacji dziecka istotne jest istnienie konfliktu na płaszczyźnie ogólnej i indywidualnej. Każda jednostka, niezależnie od wieku, jest członkiem różnych grup uznających odmienne, także sprzeczne wartości. Musi więc aktywnie partycypować w problemach tych grup i dokonywać wyboru. Wiąże się to z dynamizowaniem stosunków interpersonalnych i kształtowaniem osobowości.

Dziecko jest w stałej interakcji ze środowiskiem społecznym. Dzięki interakcjom przejmuje sposoby życia oraz wartości. Socjalizacja jest procesem, w trakcie którego jednostka przez całe życie przyswaja i interioryzuje elementy socjokulturowe swojego środowiska, włączając je w strukturę swojej osobowości. W takim ujęciu socjalizacja stanowi kluczowe pojęcie w konstrukcji psychosocjologii dziecka, które jest widziane całościowo, jako jednostka psychobiologiczna i społeczna.

Z. Freud czynnik społeczny uznał za potężną siłę rozwoju osobowości. Superego kształtuje się w wyniku nacisku otoczenia. Tworzą je przejęte od bliskich zasady i reguły postępowania moralnego, dzięki interioryzacji traktowane jako własne. Superego reguluje zachowania człowieka w ten sposób, że wywiera presję na ego. Ono zaś, wykorzystując różne mechanizmy, określa sposób zaspokajania potrzeb i dążeń id. Od tego jak działa ego i superego zależy zdrowie i szczęście jednostki. Ponieważ działania superego i id są konfliktowe, to uczenie się i ustalanie prawidłowych, tj. zgodnych z wymogami społecznymi, sposobów rozwiązywania tych konfliktów i zaspokajania popędów można uznać za socjalizację.

Ważnym obiektem staje się matka, kontakty z nią, sposób zaspokajania potrzeb przez nią, kierowanie zachowaniami, więzi uczuciowe. W wieku przedszkolnym podobnego znaczenia nabierają kontakty z ojcem. „Ja idealne”, później utożsamiane z superego, kształtuje się dzięki identyfikowaniu się dziecka z wyidealizowanymi wyobrażeniami ojca i matki.

Istotne dla rozwoju osobowości jest kształtowanie się „ja idealnego” i idei zbiorowych. Według Freuda wiele idei zbiorowych tworzy grupa społeczna, a poszczególni członkowie przejmują je. „Ja idealne” jednostki bierze swą siłę ze zbieżności z „ja idealnym” grupy. Proces socjalizacji to dochodzenie do braku rozdzwieku między tym, co indywidualne i tym, co zbiorowe, między jednostką a społeczeństwem. Jak pisze G. Gurvitch ...*mentalność indywidualna, mentalność interpersonalna i mentalność zbiorowa to trzy zjawiska totalnej psychiki*³⁴.

Mechanizmy opisane przez Freuda można uznać za istotne elementy procesu socjalizacji: sublimacja, identyfikacja, internalizacja.

Sublimacja polega na kierowaniu energii instynktowej, która nie może być użyta do zaspokajania zakazanych dążeń instynktowych, na aktywność innego rodzaju, akceptowaną bądź pożądaną społecznie.

Sublimacja ma więc doniosłe znaczenie dla adaptacji społecznej. Można nawet uznać, że cała kultura ludzka jest skutkiem sublimacji. Identyfikacja i internalizacja są mechanizmami rozwojowymi, dzięki którym dziecko przyswaja normy i reguły postępowania oraz postawy, przejmując je od rodzica własnej płci, z którym związane jest uczuciowo. Na skutek tego traktuje je jak własne i może kierować swym postępowaniem niezależnie od tego, czy jest aktualnie kontrolowane czy też nie.

Rolę kontaktów społecznych, zwłaszcza wczesnych z matką, w kształtowaniu się osobowości podkreślali Z. Freud, A. Adler, F. Alexander, E. Erikson. Ich prace zainspirowały liczne badania nad znaczeniem środowiska, zwłaszcza rodziny, dla rozwoju psychicznego i prawidłowego funkcjonowania jednostki w środowisku.

Z powyższego wynika, że w ramach szeroko pojętej edukacji istotną rolę odgrywają, wzajemnie się uzupełniając i nakładając na siebie, podstawowe elementy procesu socjalizacji i wychowania.

³⁴ Cyt. za S. Lis, *Proces socjalizacji...*, op. cit., s. 15.

W regionie zróżnicowanym kulturowo jednostka uczestniczy równocześnie w kilku różnych zbiorowościach krzyżujących się ze sobą. Jej indywidualne cechy przejawiają się najczęściej w określonym kontekście społecznym, jednak zawsze winna mieć możliwość wyboru i decydowania o zakresie i stopniu korzystania ze swojego dziedzictwa kulturowego.

Jednostka może identyfikować się jednocześnie z kilkoma grupami, do których przynależy. Internalizuje wartości i normy zaspokajające jej potrzeby z każdej z grup. Występuje tu równoległa internalizacja i częsta eksternalizacja wartości reprezentowanych przez różne grupy. Zdaniem M. Novaka nie ma sprzeczności między dążeniem do posiadania autonomicznej, indywidualnej osobowości a świadomym dziedzictwem etnicznym. *Dziedzictwo społeczno-kulturowe nie wymaga wspólnego myślenia grupowego ani podejmowania zbiorowych działań. Nawet żyjąc w izolacji od siebie, bez jakichkolwiek więzów sąsiedzkich, jednostki mogą uczestniczyć we wspólnym dziedzictwie, nabytym w dzieciństwie spędzonym w określonej tradycji społeczno-kulturowej*³⁵.

Często ma miejsce przeżywanie sprzeczności pomiędzy wartościami i aspiracjami jednostki a wartościami i normami funkcjonującymi w grupie mniejszościowej, do której jednostka jest „przypisana”. Z jednej strony może mieć miejsce kontrkulturacja (odnoszenie się z rezerwą, unikanie „inności”), z drugiej zaś rekturacja (dążenie do powrotu kultury rodzimej, częściowo zapomnianej i porzuconej).

Osłabienie mechanizmów kontroli formalnej i wewnętrznej, wpływu osób znaczących, prowadzi do integracji z grupami większościowymi, izolowania i wycofywania z grup mniejszościowych i w efekcie do ich dezintegracji. Jednakże jednostka wyposażona we własną linię działania może regulować warunki i prowadzić dialog tak, aby przynajmniej częściowo ją zachować i utrzymać.

W sytuacji, gdy proporcje między mikroświatem a makroświatem ulegają wyraźnemu przesunięciu na rzecz makroświata, przy słabo ukształtowanym mikroświecie, gdy większość zdarzeń w świe-

³⁵ M. Nowak, *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, Warszawa 1985, s. 19.

cie nie wywołuje naszego osobistego stosunku, wówczas jako podmiot zanikamy. Gdy granice mikroświata są niejasne i niepełne, często przejawiamy tendencje do tego, by obronnie przyjmować do niego to, co nam się wydaje istotne i ważne z makroświata, powodując jeszcze większą dyfuzję podmiotowości. Inną drogą jest wycofywanie się, zamiana związków osobistych na związki formalne, brak zaangażowania osobistego³⁶.

1.6. Problemy wychowania regionalnego na pograniczu północno-wschodniej Polski

W definiowaniu pojęcia „region” zwraca się uwagę na określone odrębności i specyficzne cechy. Wskazuje się na konkretne płaszczyzny, w których ujawniają się różnorodności i odrębności geograficzne, kulturowe, etnograficzne, gospodarcze itp. W określaniu regionu uwzględniane są więc różnorodne kryteria i w zależności od dyscypliny naukowej występują wyraźnie zróżnicowane wskaźniki.

Współcześnie świadomość przynależności terytorialnej, świadomość pochodzenia, wywodzenia się, wyznacza regiony i stąd regionalne zbiorowości mają w większym lub mniejszym stopniu poczucie swojej odrębności. W jednym przypadku może występować silne poczucie odrębności regionalnej połączone z antagonizmem wobec państwa, w którego skład wchodzi region, w innym brak poczucia odrębności narodowej i niewychodzenie ze swoją odrębnością poza społeczność lokalną.

Z dostępnych źródeł historycznych wynika, że o odrębności północno-wschodniego makroregionu zdecydowały przede wszystkim warunki topograficzne, izolujące go od innych terenów, zmienność

³⁶ Por. K. Obuchowski, *Mikro i makro świat człowieka. Materiały z konferencji naukowej nt.: Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Jabłonna 1987, s. 8.

przynależności państwowej i administracyjnej, jak też ciągle aktualne zróżnicowanie wyznaniowe i etniczne wynikające z pogranicza wpływów narodów i kościołów. Jak podkreślił A. Gieysztor *...tu był styk wielkiego obszaru zasiedlenia słowiańskiego i wielkiego również obszaru zasiedlenia ludów bałtyjskich, z dodatkowym podziałem obszaru słowiańszczyzny na część zachodnią i wschodnią. Można zatem mówić o trzech sferach kulturowych. Chwalić należy Pana Boga za to, że nadal na obszarze szeroko zasiedlonej Białostocczyzny mamy ludzi mówiących na co dzień po białorusku, ukraińsku, litewsku. Na to nakłada się wielowiekowa egzystencja kultury polskiej. To jest bogactwo, które trzeba sobie uświadomić jako bogactwo pogranicza*³⁷.

W procesie wielowiekowego współżycia grup etnicznych będących „u siebie”, zasiedziały z dziada pradziada „na swoim”, wytworzyło się wiele specyficznych wartości, powstało i uległo przemianom i modyfikacjom wiele stereotypów i uprzedzeń. Był to teren walki o pozycje społeczno-polityczne, miejsce konfliktów, dyskryminacji, buntu i oporu przeciwko upokorzeniu, jak też ucieczki w nowy rytualizm religijny. O „egzotyce” wsi, miasteczek i miast kresowych przesądzał przede wszystkim folklor żydowski. Po jego zniknięciu zabrakło specyficznego wyróżnika i wyraźnie rozwinął się proces upodabniania innych grup mniejszościowych do kultury dominującej. Z kolei w ostatnich latach zauważalny jest wyraźnie powrót do korzeni, próby nawiązania i powrotu do kultury ojców.

Do niedawna typ państwa totalitarnego, z tendencją do kierowania wszelkimi formami życia społecznego, zmierzał do zmonopolizowania społecznego życia jednostki, wydzielając ją z tradycji i pozbawiając podmiotowości. Przez wiele lat próbowano forsować tezę o homogeniczności wyznaniowej i etnicznej Polski, czemu nie odpowiadała rzeczywistość społeczno-kulturowa kraju. Poza tym izolowano się i krytycznie oceniano inność kulturową, nie widząc możliwości godzenia dwóch lub więcej kultur. Nie brano pod

³⁷ Rozmowa z Profesorem PAN, Aleksandrem Gieysztorem, historykiem, dyrektorem Zamku Królewskiego w Warszawie, w: *Kurier Podlaski* 1987.05.08.

uwagę tego, co obecnie wydaje się najistotniejsze w kształtowaniu typu człowieka o rozproszonej tożsamości kulturowej (człowieka pogranicza), który jest efektem procesów i zjawisk wzajemnego przenikania kultur, nakładania się ich, różnych form zderzenia.

Wskazane skrótowo zjawiska i procesy pozwalają wyodrębnić wiele istotnych problemów, które w okresie transformacji społecznej wydają się istotne ze względu na zwrot ku podstawom tożsamości.

A. Ojczyzna prywatna i ideologiczna, ojczyzna regionalna i narodowa

Ojczyzna prywatna jako kolebka, siedlisko, ojcowizna, świat oswojony, tutejszość i ścieżka zakorzeniona. Wyrasta ona ze świadomego orientowania się ludzi na wartości regionu, które decydują o swoistości i odrębności i które wyrażają się w emocjonalnym odczuciu zakorzenienia.

Ojczyzna ideologiczna to obszar, z którym jednostka jest związana nie poprzez swoje bezpośrednie, osobiste przeżycia względem tego terytorium i wytworzone drogą tych przeżyć nawyki, lecz poprzez swą przynależność do pewnej zbiorowości, która jest owemu terytorium jakoś podporządkowana. Rola czynników osobistych w stosunku jednostki do ojczyzny ideologicznej to już sprawa interferencji (nakładania się) ojczyzny prywatnej i ideologicznej.

Jak i w jakim stopniu się nakładają próbowaliśmy określić, analizując wartości centralne — naczelne, z jednej strony jednoczące i integrujące badane społeczności, mimo zróżnicowania wyznaniowego i etnicznego (wspólne zamieszkiwanie, problemy, znajomość siebie, ocena postępowania itp.), z drugiej dzielące i różniące ze względu na odmiennność dziedzictwa wyznaniowo-etnicznego³⁸.

Sądzę, że w edukacji winno być określone stałe miejsce na kulturowanie dziedzictwa kulturowego, jako niezbędnego elementu

³⁸ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostocczyzny*, Sprawy Narodowościowe, tom I, z. 1, Poznań 1992.

uświadomienia i nabywania tożsamości, pierwszego etapu wiązania z tradycją i kształtowania systemu wartości. Podejmując równoległe działania integracyjne i międzykulturowe stworzymy możliwość budowania na tożsamości zakorzenionej z ojczyzną prywatną i dopiero na tej bazie kształtowania tożsamości wielokulturowej, rozproszonej na inne kultury. Sokrat Janowicz w eseju pt. „Moja mała ojczyzna” napisał: *Moją małą ojczyzną jest zarazem siedziba tej części mojego narodu i wyznania wiary, która wchodzi w skład obywatelstwa polskiego i stanowi zrośniętą jego gałąź. Coś w rodzaju jednego pnia jabłoni, rodzącej odmienne owoce...*³⁹.

Obecnie w sytuacji odbudowywania tożsamości i ścierania się tendencji integracyjnych i etnocentrycznych istotnym problemem jest spojrzenie na edukację wyzwoloną, która na pograniczu kultur wyznaniowo-etnicznych ma swoją specyfikę, szczególnie koloryt.

Na podstawie wieloletnich badań terenowych prowadzonych na Białostocczyźnie⁴⁰ stwierdziłem z jednej strony postępujący rozkład zasobów kulturowych jednostek i grup mniejszościowych, wydziedziczenie z kultury przodków, rozproszenie i rozszczepienie tożsamości, z drugiej zaś zauważyłem wyraźne wskaźniki odradzania podmiotowości regionalnej, wyznaniowej, etnicznej, uświadamianie specyfiki odrębności i korzeni kulturowych. Stwierdziłem, że wobec zagubienia człowieka w świecie kultury masowej, zubożenia duchowego, częściej są formułowane pytania: kim jestem?, kim się staję?, kim chciałbym być w swoim wyobrażeniu? itp.

Przyjąłem, że proces kształtowania tożsamości kulturowej przebiega inaczej w regionach wykazujących wysoki stopień homogeniczności wyznaniowo-etnicznej niż w regionach heterogenicznych, ustawicznego styku i ścierania się grup. W procesie wielowiekowego współżycia zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie grup w szerokim pasie wschodnich ziem polskich, terytorium obecnej Li-

³⁹ S. Janowicz, *Terra incognita: Białoruś*, Białystok 1993, s. 67.

⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie...*, op. cit., Rodzina w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostocczyzny, Sprawy Narodowościowe, tom I, z. 1, Poznań 1992.

ty, Białorusi, Ukrainy, wytworzyło się wiele specyficznych wartości, które należą do pierwszoplanowych cech w procesie kształtowania własnej tożsamości. Podstawowym zadaniem edukacji byłoby więc rzetelne zapoznawanie ze wspólnym losem tych narodów i wskazanie na potrzebę zadbania o wspólny narodowy spadek kultury pogranicza. Przez lata bowiem powstało wiele stereotypów i wzajemnych uprzedzeń.

Nawiązuję do perspektywy interakcjonistycznej, zakładającej traktowanie człowieka jako aktywnego uczestnika świata społecznego, łącząc ją ze współczynnikiem humanistycznym F. Znanieckiego. Nie zakładam trwania społecznego ładu, zgodnie z perspektywą funkcjonalną, ani nie zakładam typowości sprzeczności i konfliktów na pograniczach. Przyjmuję natomiast proces interakcji, w którym są tworzone, utrzymywane, modyfikowane lub odrzucane społeczne tożsamości, znaczenia i role. Jak pisze R. Meighan — *związana z tym jest świadomość i zainteresowanie wzajemnym oddziaływaniem cech indywidualnych, społecznych i strukturalnych oraz ich wpływem na sytuacje społeczne*⁴¹.

Specyficzne warunki życia rodzinnego oraz istotne cechy rodziny pozwoliły przypuszczać, że oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze, mające na celu zachowanie tożsamości, najwyraźniej wystąpią i dadzą się wyodrębnić w kręgu familijnym. Treści socjalizacji i wychowania w wyodrębnionych czterech kategoriach rodzin (rdzennienie polskie — katolickie, rdzennienie polskie — prawosławne, nierdzennienie polskie — prawosławne i nierdzennienie białoruskie — prawosławne, rdzennienie białoruskie — prawosławne) analizowałem poprzez pryzmat wartości centralnych, z jednej strony jednoczących i integrujących badane kategorie rodzin poprzez wspólne zamieszkiwanie w regionie, z drugiej dzielących i różniących ze względu na odmiennność dziedzictwa wyznaniowo-etnicznego.

Z analizy materiałów empirycznych dotyczących 598 rodzin wynika, iż w hierarchii wartości centralnych, którymi kierują się

⁴¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 280.

rodzice w procesie socjalizacyjno-wychowawczym, najwyżej cenione są wartości osobiste — rodzinne, bez względu na społeczność lokalną i kategorie rodzin. W drugiej kolejności wskazano na wartości dzielące i różniące (narodowo-etniczne i wyznaniowe) i dopiero po nich na wartości jednoczące i integrujące badane kategorie (ogólnospołeczne i lokalne), wyraźnie jednak zróżnicowane i zdecydowanie wyżej cenione w środowisku wiejskim. Stwierdziłem, że nawet zdecydowana identyfikacja z narodowością białoruską nie rzutuje na zmniejszenie działań rodziców w zakresie wychowania w duchu kultury polskiej, jednak rzutuje na częstsze niż w innych rodzinach zabiegi wdrażające do posługiwania się przez dziecko językiem etnicznym i kultywowanie tradycji ojców.

Wyniki badań pozwoliły wyodrębnić rodziny o orientacji etnicznej i ogólnospołecznej jako typy skrajne. Analiza treści socjalizacyjno-wychowawczych, jak też uwarunkowań środowiskowych i wewnątrzrodzinnych, pozwala wyodrębnić typy pośrednie i zorientować się w podobieństwach i różnicach pomiędzy kategoriami rodzin w poszczególnych społecznościach, jak też w podobieństwach i różnicach międzypokoleniowych. W wyniku zachodzących procesów pewne elementy będą powodowały raz zbliżanie się do jednego typu, raz do drugiego. Są to następujące typy:

A. Typ socjalizujący i wychowujący etnocentrycznie; izolujący i separujący dziecko w kręgu wyznaniowo-etnicznym

- dostarczanie poczucia związku z kulturą wyznaniową i etniczną, służącą jako bufor przeciwko negatywnym wpływom uprzedzeń i funkcjonującym negatywnym stereotypom,
- socjalizowanie i wychowywanie na pozytywach swojej grupy; systematyczne dostarczanie poczucia przynależności, silne identyfikowanie z kulturą przodków poprzez pozytywne oceny historyczne,
- socjalizacja i wychowanie angażujące w praktyki religijne, w świadomą i aktywną działalność wyznaniową, w aktywne uczestnictwo w organizacjach etnicznych i wyznaniowych,
- oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze ukierunkowane na zachowanie jak najliczniejszych elementów odrębności wyzna-

niowej i etnicznej, ruch obronny w formie przechowywania i chronienia wartości kulturowych.

B. Typ socjalizujący i wychowujący dualistycznie

- dostarczanie pozytywnych przykładów wzajemnego uznania odmienności i tolerancji wyznaniowej, wzajemnych ustępstw i szacunku do odmiennych kulturowo wartości,
- socjalizowanie i wychowywanie zbliżające jednostki i grupy, jednoczące ze względu na obustronne korzyści interakcji, wskazujące na wspólne cechy, na pozytywne i negatywne jednych i drugich i w efekcie prowadzące do identyfikacji z dwiema kulturami,
- socjalizacja i wychowanie angażujące równolegle do korzystania z wartości reprezentowanych przez różne grupy przy zachowaniu i kultywowaniu własnej odrębności kulturowej,
- oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze ukierunkowane na zachowanie i kultywowanie wybranych elementów „swojej” grupy z jednoczesnym wprowadzaniem do korzystania z kultury grupy większościowej.

C. Typ nieukierunkowany, zagubiony, rozproszony w oddziaływaniach socjalizująco-wychowawczych, kształtujących tożsamość kulturową

- bezradność rodziców w określeniu tego, co dobre i pożądane dla dziecka w przyszłości, brak wyraźnej orientacji kulturowej w procesie socjalizacji i wychowania,
- socjalizowanie i wychowywanie obok wartości kulturowych, niejasne i niezdecydowane, nie prowadzące do identyfikacji z żadną z kultur, co przejawia się między innymi w braku specyficznych zachowań wyznaniowych i etnicznych, czy też pozytywnym zaangażowaniu się w kulturę grupy większościowej przy obojętnym lub negatywnym stosunku do niej itp.,
- socjalizacja i wychowanie z brakiem jasnych relacji między świadomością odmienności wyznaniowej i etnicznej a kulturą grupy większościowej, co przejawia się w niezależności elementów tożsamości wyznaniowej i etnicznej między sobą, jak też pomiędzy kulturami (np. pozytywne postawy wobec „swoich”, ale brak identyfikacji z nimi, utożsamianie się z kulturą grupy większościowej i kultywowanie niektórych elementów kultury grupy mniejszościowej),

- zmienność oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych, co jest wynikiem przeżywanych sprzeczności pomiędzy wartościami i aspiracjami indywidualnymi a wartościami i normami grupy mniejszościowej oraz wartościami i oczekiwaniami grupy większościowej.

D. Socjalizacja i wychowanie wycofujące się z mniejszościowej grupy etnicznej na rzecz integracji z kulturą grupy większościowej

- rezygnacja i systematyczne zatracanie elementów przypisywanych kulturze etnicznej, poddawanie się wpływowi unifikacyjnym kultury grupy większościowej,
- socjalizowanie i wychowywanie na bazie kultury dominującej, bez ujawniania na zewnątrz własnych korzeni, pochodzenia kulturowego, w celu umknienia „przypisania” do grupy mniejszościowej i związanych z tym negatywnych obrazów i ocen własnej grupy pochodzenia,
- socjalizacja i wychowanie dystansujące się od negatywnych stereotypów i uprzedzeń w celu zachowania wysokiej samooceny, przyjęcie nowych, efektywniejszych dla aktualnych warunków i sytuacji społecznych wartości i zachowań,
- oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze ukierunkowane na identyfikację z kulturą dominującą z równoczesnym pozbywaniem się i wyzwalaniem spod wpływów kultury grupy mniejszościowej.

B. Tożsamość kulturowa z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego

Długa i skomplikowana historia ziem wschodniego pogranicza zaowocowała zróżnicowaniem wyznaniowym i etnicznym. Obok dominującej ludności polskiej mieszkają tu Litwini⁴². Badaniami objęto 112 uczniów z pięciu klas Liceum Ogólnokształcącego w Puńsku z litewskim językiem wykładowym i 80 rodziców tychże dzieci. Stwierdzono wysoką aktywność młodzieży w życiu kulturalnym społecz-

⁴² B. Kotarska, *Procesy wychowania w środowisku litewskim w gminie Puńsk*, Białystok 1991, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem autora.

ności lokalnej, co jest wynikiem wartościowego wychowawczo oddziaływania rodziców i szkoły, elementów kultury. Jej świadome zaangażowanie kulturalne, przejawiające się w uczestnictwie w różnorodnych formach życia kulturalnego, organizowanego przez instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne układy kultury, świadczy o wysokim stopniu identyfikacji młodzieży z kulturą narodową. Temu procesowi sprzyja w sposób szczególny sieć placówek i instytucji kulturalno-oświatowych zlokalizowanych w danym środowisku o wysokim poziomie działalności.

Zaangażowanie kulturalne jest swoistą cechą litewskiej grupy etnicznej. Wskaźnikami są przejawy aktywności i ocena działalności LTSK, księgozbiór domowy, częstotliwość czytelnictwa prasy i literatury litewskiej, systematyczne korzystanie z programów radiowych i telewizyjnych nadawanych w języku litewskim.

Język litewski jest głównym czynnikiem integrującym tę społeczność i wyraźnie podkreślającym jej odrębność, o czym świadczy:

- powszechność stosowania przez badanych literackiego języka litewskiego,
- deklaracja posługiwania się nim w każdej sytuacji,
- wysoka ocena języka wystawiona przez dzieci i rodziców,
- silna identyfikacja — chęć przekazania swojemu potomstwu, utrwalanie go, rozszerzanie dzięki komunikacji w środkach masowego przekazu.

Atmosfera domu rodzinnego oraz metody i formy oddziaływania wychowawczego wpływają na kształtowanie się świadomości. Stwierdziliśmy wysoką wiedzę na temat kultury i genealogii, kulturowanie obrzędów i zwyczajów, przechowywanie przedmiotów związanych z regionem, kulturą.

W czterech parafiach — Gabowe Grądy, Wodziłki, Suwałki, Wojnowo zamieszkują staroobrzędowcy. E. Iwaniec, przedstawiając dzieje staroobrzędowców w Polsce, określa ich liczebność na 1500⁴³. Wsie Gabowe Grądy i Bór zamieszkuje ludność wyznania staroobrzędo-

⁴³ E. Iwaniec, *Z dziejów staroobrzędowców na ziemiach polskich*, Warszawa 1977.

wego, natomiast pobliskie wsie Osowy Grąd, Białobrzegi, Komaszówkę, Proniski — ludność wyznania rzymskokatolickiego.

We wsi Gabowe Grądy znajduje się molenna i dom parafialny wybudowany dzięki fundacji rodziny Firnowych, mieszkającej obecnie we Francji. W trosce o kultywowanie wiary rodzina ta sfinansowała wydanie dwóch i jedynych zarazem podręczników do nauki religii.

Podjęta próba porównania funkcjonowania religijnego rodzin wyznania rzymskokatolickiego i wyznania staroobrzędowego (wyznawcy prawosławia, którzy nie przyjęli reform zapoczątkowanych przez patriarchę Nikona na soborze w Moskwie w 1654 r.) wykazała niższą aktywność religijną tych drugich, co wpływa niekorzystnie na przekazywanie i utrwalanie wiary u dzieci. Stwierdzono rozluźnienie zasad wiary, tradycji i obrzędów (małżeństwa mieszane, nie przestrzega się zasad niepalenia tytoniu i niespożywania alkoholu, noszenia bród, nakrywania głów chustkami, nieużywania kosmetyków itp.).

Głównym problemem w tym przypadku wydaje się być język, wydobycie się z „kultury ciszy” (Freire), w jakiej znalazły się dzieci z tych rodzin, przekraczając próg szkolny, gdzie oczekuje się od nich mówienia i rozumowania w języku polskim, gdy w rodzinie rozmawia się w języku rosyjskim. Nauczyciele oskarżają więc rodziców, że nie wykazują zainteresowania osiągnięciami szkolnymi, które tylko w nielicznych przypadkach są zadowalające⁴⁴. Problem natomiast leży w popełnionym na tych dzieciach „gwałcie symbolicznym”.

C. Zróżnicowanie kulturowe tego regionu (etnograficzne, etniczne, wyznaniowe)

Jest to problem dorastania do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości.

⁴⁴ J. Łanczkowska, *Wychowanie dzieci w rodzinach zróżnicowanych wyznaniowo na przykładzie badań przeprowadzonych w gminie Augustów*, Białystok 1990, praca magisterska napisana pod kierunkiem autora.

Podjmując badania nad religijnością rodziców i dzieci zwróciliśmy szczególną uwagę na problem tolerancji religijnej. W kontekście samookreślenia etnicznego i przynależności wyznaniowej badaliśmy tolerancję wobec ludności innego wyznania, innych grup etnicznych. Założono, że dominacja odbija się na poczuciu tożsamości mniejszości. Dominacja wielkich, bezosobowych biurokracji, które zdają się ignorować potrzeby jednostki i społeczności lokalnych, powoduje często separację, odrębność, zamykanie się. Np. badania Romany Laszkowskiej, w których przedstawiono rodziny wyznania rzymskokatolickiego i Świadków Jehowy w aspekcie religijności i tolerancji wobec ludności innego wyznania, wskazują na wyższy poziom tolerancji dzieci w stosunku do rodziców. Im wyższy poziom religijności rodziców, tym niższy poziom ich tolerancji wobec wyznawców innej religii.

Zauważyliśmy, iż najwyższy poziom tolerancji religijnej występuje w społecznościach małych, zróżnicowanych wyznaniowo; w społecznościach z przewagą jednego z wyznań nad innymi jest niższy, najniższy w homogenicznych, jednorodnych wyznaniowo. Generalnie stosunek dzieci i rodziców do innowierców jest bardzo zróżnicowany i zależy od społeczności, jej wielkości, struktury płci i wieku, składu wyznaniowego rodzin, poziomu wykształcenia. Między innymi stwierdziliśmy: im wyższe wykształcenie, tym wyższy poziom tolerancji, im bardziej tolerancyjni rodzice, tym bardziej tolerancyjne dzieci, im bardziej doniosłą decyzję jednostka ma podjąć (np. małżeństwo), tym niższy poziom tolerancji. Nasilenie nietolerancji rośnie wraz z dłuższą perspektywą znoszenia inności⁴⁵.

D. Problem religijności

Kultywowanie tradycji religijnej w rodzinie (m.in. badania w ramach seminarium magisterskiego w latach 1992–93 Katarzyny Gryc

⁴⁵ M.in. R. Laszkowska, *Uwarunkowania rodzinne religijności dzieci w rodzinach katolickich i Świadków Jehowy na terenie Suwałk*, Białystok 1993, praca magisterska napisana pod kierunkiem autora.

na terenie Suwałk, Haliny Wasilczyk na terenie parafii Bakalarzewo, Danuty Pawłowskiej w Elku i Nowej Wsi Elckiej).

Zjawiska życia religijnego nie występują w izolacji lecz mają miejsce w kontekście warunków kulturowych, społecznych, środowiskowo-geograficznych. Stwierdzono dominowanie tradycyjnego modelu religijności, który ukształtował się w przeszłości, powiązanie wiary z tradycją i kulturą ludową, rytualizm, brak dostatecznego uświadomienia religijnego.

Sama religijność rodziców nie wystarcza w przekazie międzypokoleniowym. Zachowania religijne dzieci są ściśle związane z zachowaniami religijnymi rodziców wówczas, gdy występuje wzór rodzicielski w tym zakresie, autorytet religijny rodziców, atmosfera zrozumienia i akceptacji. Nakazy i zakazy w wychowaniu religijnym wywołują niechęć i bunt. Często jednak rodzice nie rozumieją i nie podejmują problematyki religijnej nurtującej dorastającego syna czy córkę. Z badań wynika, że zdecydowanie większy udział w wychowaniu religijnym mają matki; im wyższy poziom ich religijności, tym wyższy poziom religijności dzieci, przy czym częściej dziewczęta niż chłopcy odznaczają się wyższym poziomem wiedzy religijnej.

E. Problem zunifikowanej szkoły

Niedostrzeżenie zróżnicowania kulturowego dzieci i młodzieży i potrzeby włączenia do programu kształcenia wartości kultury regionalnej, niepodtrzymywanie swoistych cech regionu w zakresie języka i kultury. Problem języka domowego — matczynego, lokalnego — prywatnego, kościelnego, literackiego itp.

Nie kształtowaliśmy jednostki rozwijającej się i samosterującej w oparciu o tradycje i dziedzictwo kulturowe. Widziano w tym obciążenie i przeszkodę w realizacji programu globalizacji i unifikacji.

Odcięcie się od regionalizmu, przekreślenie jego perspektyw rozwojowych, zastąpiono technicznym ujęciem człowieka w procesie edukacji. Jednostka w perspektywie takiej edukacji stała się biernym obiektem, na którym nauczyciel dokonywał zmian.

Odrodzony wątek podmiotowości, własnego sprawstwa, przeciwstawiający się unifikacji na rzecz wyboru, wdraża do odpowiedzialności i do ponoszenia konsekwencji własnych działań, co wskazuje na konieczność wypracowania innego sposobu funkcjonowania szkoły, a w niej nauczyciela i ucznia. W kontekście jednostki oceniającej, wybierającej i kształtującej system wartości i norm kulturowych rodzą się między innymi takie pytania, jak:

- jak pełniona jest szeroko pojęta rola nauczyciela — wychowawcy w środowisku, w którym przestały funkcjonować narzucone i zewnętrznie uznawane wzory zachowań, interakcji, kryteria ocen,
- czy i w jakim stopniu nauczyciel wychodzi naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom społeczności lokalnych,
- czy i jak są formułowane oczekiwania wobec nauczyciela i szkoły w zakresie edukacji regionalnej, etnicznej, wyznaniowej, etniczno-wyznaniowej,
- czy nauczyciel potrafi prowadzić dialog, rozumieć różne racje, dążenia subkultur?

Podjęliśmy próby badania stosunku nauczycieli do kultury regionalnej i języka — dialektu i w efekcie wyróżniliśmy trzy typy:

1. Typ o negatywnym stosunku do tradycji regionalnej — języka gwarowego. Traktuje język i zwyczaje jako przeżytek, wstecznictwo, kulturę niższą — gorszą, skazaną na wymarcie. Wyśmiewa język gwarowy, doprowadza do kompleksów i wstydlivosti za „swój” język, zabrania używania tego języka nawet podczas przerw. Jest to typ nauczyciela „wpisany” w rolę zawodową nauczyciela państwowego, który nie chce i nie potrafi spostrzec społeczności lokalnej, jej potrzeb, sytuacji, uwarunkowań, historii itp. Ogólnopństwowe traktuje jako dobre, a „swoje” — broniące tożsamości — jako złe. Uznaje centralizm — kulturę jednowymiarową. Odmienność zawsze traktuje z rezerwą, jako coś dziwnego, nienormalnego, niepokojącego, a nawet zagrażającego i wrogiego.

2. Typ o obojętnym stosunku do tradycji — języka, zdezorietowany, nie wie jak lepiej. Nie wyszydza, nie wyśmiewa, ale nie potrafi się wobec inności zachować i uczestniczyć w niej, nie przeszkadza, ale nie pomaga, nie potrafi zrozumieć. Jest otwarty na

inność, jednak nie związany emocjonalnie. Nie włącza się z obawy utraty autorytetu, uważając naukę gwary za bezcelową, bez sensu. Uważa, że im bardziej jest pański — tzn. nie „swoój” i nie zna gwary — tym ma większy autorytet.

3. Typ o pozytywnym stosunku — aprobujący, uznający odmienność i język gwarowy jako coś interesującego, stymulującego, fascynującego, pomocnego w rozumieniu świata i człowieka, potrzebnego i przyjaznego, motywującego do rozwoju. Próbuje poznać i uczestniczyć w życiu społeczności. Występowały przypadki nauczycieli „nieswoich” rozmawiających z dziećmi gwarą nawet na lekcjach, podobnych do przedstawionego przez Z. Kwiecińskiego⁴⁶ przykładu polonistki, pochodzącej z innego środowiska, mówiącej na lekcjach gwarą we wsi Ciche Górne w powiecie nowotarskim.

Zachowanie gwary i wpływ tego zjawiska dobrze ilustruje problem specyficznych trudności, jakie stwarza dziedzictwo kulturowe wsi chłopskiej. W zależności od tego, na ile owa tradycja jest rozbieżna z celami i treściami oddziaływań wychowawczych szkoły, może ona stwarzać bardziej lub mniej niekorzystne warunki do jej funkcjonowania.

W wyniku badań stwierdziliśmy, że trudności w opanowaniu słownictwa literackiego w czynnym języku mówionym dzieci wynikają z tego, że w swoim matczynym środowisku życia (rodzina, grupa podwórkowa, rówieśnicy, sąsiedzi, parafianie) używają innego systemu językowego niż kształcony przez szkołę. Przejście na lekcjach szkolnych na literacki język polski jest dla nich zbyt trudne. Nauczyciele trzeciego typu najczęściej nie reagują i podejmują rozmowę, gdy dzieci zwracają się do nich gwarą, wyjaśniają i porównują zwroty. Te dzieci nie uważają języka literackiego za lepszy, niekiedy przeciwnie — ma miejsce nacisk grupy, aby mówić „po swojemu”.

⁴⁶ Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972.

Chciałbym tu zwrócić uwagę na fakt, że treść edukacji narodowej w wymiarze realizowanym przez system szkolny, w państwie w zasadzie jednonarodowym, jakim jest Polska po drugiej wojnie światowej, ma charakter ugruntowany. Natomiast treść edukacji regionalnej nie jest dość jasno specyzowana ani w teorii, ani w praktyce. Z pewnością jest to wynik dominacji, w odrodzonym po rozbiorach państwie polskim, doktryny unifikacyjnej w okresie międzywojennym i doktryny integracyjnej, a nawet uniformizacyjnej po drugiej wojnie światowej. Doktryny te, wynikające z odmiennych przesłanek w obydwu okresach dziejowych, traktowały regionalne zróżnicowanie treści kształcenia i wychowania szkolnego w sposób marginesowy.

F. Mechanizmy przekazu kulturowego między pokoleniami

Zauważyłem, iż w wyniku wielowiekowej wzajemnej komunikacji i współżycia ludności odmiennej kulturowo mają miejsce różne warianty procesów socjalizacyjno-wychowawczych. Wynika to przede wszystkim z tego, że wszelkie wartości kulturowe nie są bezosobową abstrakcją istniejącą w izolacji, natomiast są immanentnie związane z kimś, należą do kogoś. Tak więc zadania socjalizacyjno-wychowawcze w zakresie transmisji wartości kulturowych są w mniejszym lub większym stopniu uświadamiane i w różny sposób realizowane w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach i społecznościach lokalnych⁴⁷.

W oparciu o nabyte doświadczenia podejmujemy dalsze badania w szerokim pasie pogranicza północno-wschodniego i koncentrujemy się na następujących problemach:

- W jakim języku dokonuje się socjalizacja dziecka w poszczególnych fazach jego rozwoju — w języku grupy etniczno-regionalnej czy języku narodowym? Czy jest to spontaniczne, okolicznościowe, czy też świadomy wybór i na jakich motywach opiera się ten wybór?

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie...*, op. cit.

- W jakich okolicznościach i z jakich przyczyn rodziny odchodzą od socjalizacji dziecka „w swoim języku”, czy zachodzi zjawisko odwrotne?
- Jaki jest stosunek dzieci i młodzieży w wieku szkolnym oraz ich rodziców do języka grupy — społeczności lokalnej? Jaki stosunek do tego mają wychowawcy — nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych i średnich?
- Jakimi motywami kierują się rodzice w podtrzymywaniu przekazu wartości kulturowych — tradycji kulturowych i świadomości etnicznej swoim dzieciom? W jakich okolicznościach i z jakich przyczyn odstępują od tego przekazu?
- Jakie elementy tradycji kulturowych, jaki sens tożsamości etnicznej i jaki wzór czy stereotyp przekazują swoim dzieciom rodziny? Przy użyciu jakiego repertuaru środków to czynią?
- Jaka jest recepcja przekazywanych w rodzinach tradycji kulturowych i świadomości etnicznej wśród dzieci i młodzieży? Jaki wpływ na tę recepcję mają nauczyciele i szkoła?
- Czy młodzież jest nośnikiem kultury regionalnej, czy też odrzuca ją na rzecz innej? Czy przejmuje na siebie rolę nosiciela kultury regionalnej wobec starszych członków tracących tożsamość lub wcześniej zasymilowanych, czy i co odbudowuje, tworzy od nowa?
- Jaką rolę w przekazie kulturowym pełni społeczność lokalna, środki masowego przekazu i inne instytucje? ♦

TOŻSAMOŚĆ

2.1. Tożsamość osobowa i kulturowa

Tożsamość, która najczęściej kojarzy się z pytaniem — *kim jestem* — traktuję jako fenomen rozwijający się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy.

Jonathan Turner wyróżnił dwa subsystemy tożsamości: osobową i społeczną. Za tożsamość społeczną uznał sumę wszystkich społecznych identyfikacji, z których korzysta podmiot przy opisywaniu siebie (identyfikacja etniczna, religijna, historyczna, terytorialna itp.). K. Kwaśniewski zwrócił uwagę na obiektywne podstawy tożsamości kulturowej — egzystencjalną, geograficzną, ekologiczną, historyczną. Polega ona na dążeniu do zachowania istnienia i gatunku¹.

Tożsamość kulturowa społeczeństwa jest wynikiem zachowania dziedzictwa przodków, kultuwowania podstawowych wartości. S. Ossowski za dziedzictwo kulturowe uznał nie tylko przekazywane wytwory działalności ludzkiej (przedmioty, wartości, znaczenia),

¹ K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, s. 76.

ale także dyspozycje do postaw wobec nich, do przeżywania pewnych doświadczeń wobec tych przedmiotów. Dopiero z perspektywy dyspozycji psychicznych można odpowiedzieć na pytanie, jak kształtuje się dziedzictwo kulturowe, w jakim zakresie mamy do czynienia z kontynuacją wartości, w jakim z modyfikacją i rezygnacją².

F. Znaniecki tożsamość traktuje jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją (poznają siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wzrastają)³.

Sądzę, że tożsamość można określić jako spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością. Poznanie samego siebie jest niezbędne w świecie kultury masowej, poza tym rozumienie siebie daje szansę rozumienia innych, szansę integracji międzykulturowej. Jak podkreśla P. Boski, tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikalności, natomiast tożsamość społeczna zasadza się na potrzebach przynależności i podobieństwa do innych⁴.

Zagadnienie tożsamości jednostki w jej związkach z grupą i pełnionymi rolami pojawiło się w pracach W. Jamesa, Ch. H. Cooleya, J. M. Baldwina i G. H. Meada. Termin „tożsamość” (*identity*) wprowadził do nauk społecznych E. Erikson projektując ważny obszar badań psychologii społecznej.

W psychologii społecznej podkreśla się, że jest to zespół wyobrażeń, wspomnień i projektów podmiotu, które odnosi on do siebie. To zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań wobec siebie — „koncepcja siebie” (*self-conception*).

W socjologii zwraca się uwagę, iż tożsamość jest całością konstrukcji podmiotu, które odnosi do siebie, do podstawowej potrzeby — potrzeby przynależenia, która wyraża się w bliskości, poczuciu więzi, zakorzenienia, stabilności, identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków itp.

² S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej, w: *Dzieła*, t. III, Warszawa 1967, s. 163 i nast.

³ F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 228.

⁴ P. Boski, O byciu Polakiem w Ojczyźnie i o zmianach tożsamości i kulturowo-narodowej na obczyźnie, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, s. 82.

Pojęcie tożsamości wskazuje przede wszystkim na kontynuację w czasie pewnych cech czy pewnej „osobowości”. Wskazuje na fakt pozostawania ciągle tym samym, bycia kimś, kto jest tożsamy z sobą z przeszłości, a więc tożsamy ze swoimi przeszłymi wartościami, myślami, działaniami.

Przypisane członkom społeczeństwa dane o sobie w postaci paszportów, dowodów osobistych, kart itp., stwierdzających ich tożsamość, są dokumentami wspierającymi się na założeniu kontynuacji w czasie pewnego zbioru cech zewnętrznych i charakterystyk psychologicznych. Ten aspekt pojęcia tożsamości występuje w pracach Eriksona — „trwałość pozostawania tym samym” nazywana jest przez niego identycznością jaźni (self-sameness).

Empiryczne tożsamości członków grup obejmują dwa typy autokonceptji:

- zewnętrznej — czego oczekują inni, kim powinni być w oczach innych,
- wewnętrznej — prywatny sposób życia i działania, kim są ze względu na swoją biografię, wartości, ze względu na aktualną sytuację i własne wyobrażenie.

Godne lub pełne przeżywanie swojej egzystencji zakłada „samorealizację”, odnalezienie siebie, poznanie samego siebie, dotarcie do zasadniczej, esencjonalnej warstwy bytu jednostki, która zyskuje miano jej tożsamości.

Zdaniem T. Luckmana tożsamość *...to osadzona w ciele, intersubiektywnie ukonstytuowana i społecznie zdeterminowana struktura przecinających się temporalności*⁵.

Autor wyróżnia trzy zasadnicze rodzaje czasu doświadczanego przez jednostkę:

- czas prywatny lub wewnętrzny (wyznaczany procesami świadomości podmiotu i rytmem życia jego organizmu),
- czas intersubiektywny lub interakcyjny (pojawia się wtedy gdy dwie osoby dostosowują do siebie dwa strumienie świadomości,

⁵ T. Luckman, *Remarks on Personal Identity; Inner Social and Historical Time*, in: A. Jacobson-Widding, *Identity; Personal and Socio-Cultural. A Symposium*, Acta Universitatis Upsaliensis, Upsala 1983.

dwa czasy wewnętrzne po to, aby możliwa była interakcja w pewnej sytuacji),

- czas biograficzny (wspiera się na „schematach biograficznych”, które łączą długie sekwencje sytuacji interakcyjnych w całości o wyraźnych odniesieniach do dziejów i przeżyć historycznych).

Nieuporządkowany czas wewnętrzny jednostki jest „socjalizowany” interwencjami nastawień właściwych czasowi intersubiektywnemu i biograficznemu, które przekształcają jednostkę w aktora społecznego.

Myśl o takiej dwupostaciowości autodefinicji pojawia się w pracach R. Turnera⁶. Autor proponuje rozróżnienie między obrazem siebie (*self-image*) a koncepcją, siebie (*self-conception*). Obraz siebie jest rodzajem postrzeganej fotografii, wizerunkiem własnej osoby w pewnym momencie. Koncepcja siebie ... zmienia się powoli, dostrzec w niej można dążenie do spójności i odczuwana jest przez jednostkę jako charakterystyka, której nie można łatwo się pozbyć⁷.

Źródła tożsamości kulturowej upatruję w symbolicznym interakcjonizmie (P. Berger, T. Luckman, G. H. Mead, E. Goffman, H. Blumer, Ch. H. Cooley, J. M. Baldwin). 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 danej grupy uważają siebie za odrębnych i za takich uważani są przez innych. Odrębność może dotyczyć języka, religii, obyczajów, genealogii historycznej, cech antropologicznych, trybu życia, cech osobowościowych, terytorium itp. Tożsamość przejawia się w zachowaniach i jest spostrzegana przez innych poprzez jej symbole. Zazwyczaj znaczące elementy stanowią kompleks oznak i symboli, który można nazwać obrazem samych siebie. Z perspektywy innych grup spostrzegane oznaki i symbole innych są źródłem wnioskowania o ich wartościach i normach. Identyfikacja ze swoją grupą wymaga

⁶ R. Turner, *The Self-Conception in Social Interaktion*, w: Ch. Gordon, K. I. Gergen, *The Self in Social Interaktion*, John Wiley and Sons Ins., New York 1968.

⁷ Tamże, s. 94.

istnienia innych, obcych grup w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu. Tożsamość będąc immanentnie wpisana w dzieje społeczności, jak twierdzą przedstawiciele szkoły chicagowskiej (H. Blumer), jest sterowana z zewnątrz, zależnie od kontekstu danej sytuacji społecznej, lub też, jak twierdzą przedstawiciele szkoły w Iowa (M. Kuhn), ma miejsce sterowanie wewnętrzne, poprzez wytworzony „rdzeń jaźni”, który manifestuje swoją obecność w różnych sytuacjach i zapewnia autonomię zachowań. Dylemat zależności pomiędzy indywidualnymi potrzebami a społecznymi oczekiwaniami, naturą a kulturą, próbuje przezwyciężyć E. Erikson poprzez rozpatrywanie jednostki ludzkiej równocześnie w trzech płaszczyznach: organizm — natura, ego — Ja — świadomość i członek grupy społecznej. Sądzę, iż tak jak dla S. Kowalskiego społeczność lokalna, będąc MIĘDZY mikrostrukturą a makrostrukturą spełniała istotną rolę tak tu EGO stanowi swoisty obszar mediacji między organizmem a wymogami życia społecznego.

Tożsamość kulturową traktuję jako wynik dziedzictwa przeszłości komunikowania wewnętrznego i zewnętrznego, poszukiwania sensu egzystencji, przeżywania konfliktów. Z jednej strony osiadłość regionalna, zakorzenienie, ekologiczno-geograficzne czynniki, na które wskazywał już Hipokrates (ukształtowanie powierzchni, zalesienie, flora, fauna), połączone z dziedzictwem kulturowym ojców stają się częścią natury i rzutują na świadomą część osobowości, z drugiej strony pełnione role społeczne oddziałują na nią.

2.2. Modele tożsamości

Zagadnienie tożsamości, jak próbowałem wskazać wyżej, stanowi istotny problem w odniesieniu do jednostki, jak i w odniesieniu do całych społeczeństw. Poczucie tożsamości umożliwia bowiem jednostce funkcjonowanie w zbiorowości z zachowaniem subiektywnego przeświadczenia o własnej odrębności i niepowtarzalności. Z kolei tożsamość grupowa, a więc to, co pozwala odróżnić ją od

innych i świadczy o ciągłości danej kultury, wywodzi się z wypadkowej zachowań członków danego społeczeństwa.

W literaturze przedmiotu dokonywano wielokrotnie refleksji nad tożsamością, procesem jej kształtowania, uwarunkowaniami, możliwościami jej badania. Wśród modeli teoretycznych tożsamości, nad którymi wielokrotnie dyskutowano, chciałbym zwrócić uwagę na typologię zaproponowaną przez R. Robbinsa: model zdrowia tożsamości (*identity health model*), interakcyjny (*identity interaction model*), światopoglądowy (*identity world view model*)⁸ oraz model egologiczny tożsamości, zaproponowany przez Zbigniewa Bokszańskiego⁹.

A. Model zdrowia

Perspektywa właściwa modelowi zdrowia lokuje tożsamość jednostki w kontekście dociekań nad poczynaniami zaburzeń psychicznych, psychoterapii i dostosowania do otoczenia społecznego. Do modelu zdrowia tożsamości można włączyć większość psychoanalitycznych i neopschoanalitycznych koncepcji osobowości ze względu na wspólne podstawy i łączenie tego, co biologiczne z tym, co społeczne.

Zasadnicze właściwości tego modelu dostrzegane są w pracach E. Eriksona, który wśród założeń swojej teorii umieszcza tezę, iż jednostka ludzka musi być rozpatrywana równocześnie w trzech płaszczyznach: jako organizm, ego i członek grupy społecznej¹⁰. Punkt ciężkości jego analiz przesuwają się z Freudowskiego „id” do badania dynamiki „ego”. „Ego” w podejściu Eriksona rozpatrywane jest jako swoisty obszar mediacji między organizmem a wymogami życia społecznego, obszar, w którym następuje ustalanie pewnej formuły

⁸ R. Robins, *Identity Culture and Behavior*, in: J. J. Honigmann, *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Rand McNally College Publishing Company, Chicago 1973.

⁹ Z. Bokszański, *Tożsamość jednostki*, *Kultura i Społeczeństwo*, 1988, nr 2, s. 3-17.

¹⁰ E. Erickson, *Childhood and Society*, W. W. Norton and Co., New York 1963, s. 36.

egzystencji jednostki. W podejściu takim istotne znaczenie przypisuje konsekwencjom pełnienia przez jednostkę ról społecznych, co spowodowało rewizję Freudowskiej koncepcji stadiów rozwoju psychoseksualnego.

Głównym paradygmatem organizującym część teorii Eriksona jest schemat rozwoju psychospołecznego jednostki (cykl rozwojowy — stadia wieku), w którym wyróżnionych zostało osiem faz¹¹.

1. Stadium oralne (niemowlęstwo), które obejmuje alternatywę: zaufanie *versus* nieufność. W tym okresie kształtują się postawy ufności lub nieufności i zagrożenia, a źródło kryzysu ułożone jest w matce.
2. Stadium analne (konflikt autonomii), w którym następuje doświadczanie własnej kontroli nad otoczeniem i doświadczanie kontroli rodziców, gdzie ma miejsce walka o autonomię *versus* odczucie wstydu, niepewności.
3. Stadium genitalne (interakcja z rodziną), w którym kształtuje się odpowiedzialność lub jej brak, poczucie winy lub bezkarność, a więc inicjatywa *versus* wina.
4. Stadium latencji (wiek szkolny), w którym ma miejsce porównywanie się z innymi, kształtowanie poczucia niższości, wyższości, pracowitości, obowiązkowości itp. Głównie w tym okresie kształtuje się pilność lub występuje kryzys obowiązków, konflikt z wymogami i oczekiwaniami społecznymi, co wytwarza poczucie niższości.
5. Stadium adolescencji (dorastanie), w którym tożsamość jednostki rysuje się jako zdolność „ego” do integrowania wszystkich identyfikacji. W efekcie wyłoni się lub nie osobowość dojrzała i w pełni zintegrowana, dysponująca silnym poczuciem własnej tożsamości. Występujący w tym okresie naturalny kryzys, wewnętrzny konflikt prowadzi do tożsamości *versus* nieladu ról.
6. Stadium wczesnej dorosłości (okres młodości), w którym jednostka nabywa różnych doświadczeń z funkcjonowania w różnych rolach, co może prowadzić do solidarności grupowej lub izolacjonizmu. Tak więc w tym przypadku poufność *versus* izolacja.
7. Stadium dorosłości (wiek dorosły), w którym następuje rozwój twórczych możliwości jednostki, ale także mają miejsce konflikty

¹¹ Tamże, s. 273.

i kryzysy zniechęcające do podejmowania twórczej działalności: inwencyjność *versus* stagnacja.

8. Stadium dojrzałości, gdzie następuje integracja lub rozszczepienie „Ja”, samoakceptacja i akceptacja innych lub brak samoakceptacji i wrogość wobec innych: integralność *versus* rozpacz.

Każdej z faz przypisany jest kryzys, z którego jednostka wychodzi wyposażona w pewną ogólną cechę osobowości, wywierającą wpływ na przebieg jej późniejszej biografii. Siłą napędową są konflikty oraz związane z nimi kryzysy. Wychodzenie z nich decyduje o przebiegu rozwoju.

W piątym stadium, jednostka po okresie pierwszych identyfikacji z postaciami ważnymi w dzieciństwie zostaje wprowadzona w świat umiejętności, wysiłku i pilności. Tożsamość w tym okresie jest czymś więcej niż sumą dotychczasowych identyfikacji jednostki. *Jest to nasilająca się zdolność ego do integrowania wszystkich identyfikacji z fluktuacjami libido, z odziedziczonymi zdolnościami jednostki i z możliwościami, które oferują role społeczne. Poczucie tożsamości ego jest zatem narastającym przeświadczeniem, że wewnętrzna identyczność i kontynuacja osiągnięta w przeszłości pokrywa się z identycznością i kontynuacją jednostki w opiniach innych, co jest zaświadczone w tak konkretnej obietnicy, jaką jest kariera*¹².

Jeżeli Freud starał się wniknąć w konflikty wewnątrzpsychiczne powstałe w związku z popędem seksualnym, to Erikson dostrzeга inne niebezpieczeństwo, zagrażające procesom „syntezy ego”. Jest nim „dyfuzja tożsamości” związana z niepowodzeniami w sferze integracji indywiduum z rolami społecznymi. Dyfuzja tożsamości oznacza utratę pewnej relatywnie trwałej formuły „syntezy ego” (bądź nawet niemożność jej osiągnięcia). Jednostka w tym stanie pełni tylko oddzielne role, gubi się w ich doborze i godzeniu ze sobą. Ma także trudności z dostosowaniem swego organicznego wyposażenia do pełnienia wybranych bądź narzuconych ról. Zatraca w związku z tym poczucie kontynuacji swojego „ja”. Stan ten rodzi także zmniejszoną odporność jednostki na naciski otoczenia.

¹² Tamże, s. 262.

Dyfuzja tożsamości wywołuje ważne konsekwencje w sferze kontaktów z innymi. Może wystąpić rezerwa wobec wszelkich związków, które mogą przekształcić się w bardzo bliskie, intymne kontakty, obawa przed utratą autonomii, której szczególnie bronią osoby o dyfuzyjnej tożsamości. Niechęć przed zapożyczaniem i nie-dopuszczanie do przenikania wytworów kulturowych z jednej grupy do drugiej może być głównym czynnikiem zagrażającym postępowi kultury, prowadzącym do etnocentryzmu i w efekcie do społeczeństwa zamkniętego.

Sklonność do gwałtownego i spektakularnego odrzucania „innych” (narodowości, religii) tworzy się ze względu na potrzebę potwierdzenia przywiązania do jakiejś grupy, która dostarcza podstawowej „kolektywnej tożsamości”, bez potrzeby tolerowania odmienności rozszczepienia czy rozproszenia tożsamości.

Powstają więc problemy psychologiczne jednostki, łącząc się z ogólnymi problemami społecznymi (konflikty kulturowe, dyskryminacja, wrogość). Istnieje więc pilna potrzeba analizy i refleksji nad problemem dyfuzji tożsamości na pograniczach kultur, nad problemem typologii tożsamości, jej ustawicznego kształtowania i przeobrażeń.

Innym przykładem modelu zdrowia tożsamości może być koncepcja dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Łączy ona *rozwojowość z pewną stabilnością, ponieważ jakości centralne, indywidualne i społeczne nie zmieniają swego normalnego miejsca... mogą się do nich przyłączyć inne jakości, cenne i ważne dla rozwoju, ale nie mogą zmienić miejsca i rangi tych pierwszych. Od czasu uświadomienia, wybrania, potwierdzenia tych centralnych jakości rozwój staje się głównie ilościowy, natomiast te jakości pozostają trwałe*¹³.

Centralne jakości to poczucie tożsamości siebie w chwili obecnej, tożsamości z sobą z przeszłości i tożsamości będącej projekcją siebie w przyszłość. Zdaniem autora istnieją różne poziomy integracji człowieka, stanowiące ciąg od psychopatii, wyrażającej się brakiem integracji lub niskim jej poziomem, do zdrowia psychicznego,

¹³ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, s. 35.

charakteryzującego się właściwą integracją. Dezintegracja pozytywna odgrywa podstawową rolę w dostosowywaniu człowieka do wymogów świata zewnętrznego z jednoczesnym zachowaniem subiektywnego poczucia własnej tożsamości.

B. Model interakcyjny

Inter — to wzajemne oddziaływanie, w trakcie którego ludzie muszą dostosować do siebie swoje działania. Centralnym ogniwem owego dostosowania są procesy interpretowania i definiowania tego, co dzieje się w otoczeniu jednostki. Podejmowane przez podmiot zabiegi interpretacyjne wobec otoczenia związane są z przyjęciem pewnego punktu widzenia lub perspektywy, czyli pewnego sposobu postrzegania tego fragmentu rzeczywistości, w który aktualnie uwikłany jest działający podmiot. Całość interakcji jest płynnym procesem o trudnym do przewidzenia przebiegu.

Podmiot na gruncie interakcjonizmu traktuje siebie tak jak inne obiekty w swym otoczeniu, przejmując sposoby postrzegania od „znaczących innych”, wykorzystując zasoby symboliczne, głównie język. Interakcja, a zwłaszcza jej wymiar symboliczny, umożliwia człowiekowi przejmowanie ról, nadawanie znaczenia gestom oraz konstruowanie w ten sposób sytuacji społecznych. Kształtowanie tożsamości każdego człowieka jest więc procesem ciągłym, uwarunkowanym społecznie i związanym z faktem myślenia.

Proces uzyskiwania pewnej tożsamości odbywa się w trakcie interakcji, stanowiąc jeden z jej najistotniejszych momentów, potwierdzający poprzednie perspektywy bądź je modyfikujący i tym samym wywierający wpływ na dalsze działania partnerów. To spowodowało wprowadzenie i posługiwanie się terminem „aktor społeczny”. Jednostka rozpatrywana jest tu jako dynamiczny, zmieniający się aktor, zmuszony do improwizowania znacznej części swych „występów”, pilnie śledzący reakcje partnera, niepewny swych decyzji interpretacyjnych i zagrożony konsekwencjami nieudanego występu, gotowy do „ucieczki” w bezpieczną tożsamość.

Otwarty przebieg procesów interakcyjnych, a zwłaszcza teza, iż jednostka posiada wiele jaźni, z których każda relacjonowana jest do interakcji, wysuwa na plan pierwszy badanie zjawisk wyłaniania się owych jaźni, podtrzymywania ich i zmiany. Jest to najczęściej poznawanie podstawowych prawidłowości rządzących procesami nabywania i utraty tożsamości przez aktora społecznego¹⁴.

Badanie tożsamości przekładane jest niekiedy w obszarze interakcjonizmu na dążenie do opisanie różnych klas „innych” o różnicowanej sile wpływu na autokonceptje aktora społecznego. Tak więc tożsamość jest jak gdyby ciągle redefiniowana przez interakcje i uzgadnianie doraźnie znaczenia, przypisywane przez partnerów interakcji zarówno sobie samym nawzajem, jak i w stosunku do siebie. Zgodnie ze stanowiskiem szkoły chicagowskiej, istota ludzkiej tożsamości zawiera się w ciągłej zależności od sytuacji zewnętrznej. Tożsamość nie warunkuje w tej perspektywie zachowania człowieka, gdyż w decydujący sposób zależy od kontekstu danej sytuacji społecznej.

Z kolei przedstawiciele szkoły Iowa wskazują, że interakcja zależy od procesu myślenia, którego głównym wyznacznikiem jest jaźń, będąca podstawowym komponentem tożsamości. Raz wytworzony „rdzeń jaźni” manifestuje swoją obecność w różnych sytuacjach i zapewnia autonomię zachowań jednostki w stosunku do otoczenia¹⁵.

W perspektywie dorobku tej szkoły zachowanie ludzkie warunkowane jest w sposób decydujący przez właściwości jaźni działającego podmiotu, zależy od woli podmiotu działającego, kształtowanej przez jego jaźń, a nie od cech czy kontekstu danej sytuacji społecznej.

C. Model światopoglądowy

Model światopoglądowy odzwierciedla kulturalistyczne podejście do problemu tożsamości, nawiązując do antropologii społecznej.

¹⁴ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.

¹⁵ J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 395 i nast.

Sklania do posługiwania się takimi pojęciami, jak: wartość, wzór kultury lub ethos. Tożsamość pojmowana jest jako zbiór trwałych właściwości charakteryzujących formuły autopercepcji ukształtowane wśród członków dużych zbiorowości. Przy pomocy pojęcia tożsamości analizuje się w tym modelu sytuację psychospołeczną jednostki w społeczeństwie współczesnym, dążąc do zrozumienia nowych stylów życia i form relacji między grupami i jednostkami. *Koncepcja tożsamości pojmowana jest w tym przypadku jako zbiór trwałych właściwości charakteryzujących sposoby autopercepcji ukształtowane wśród członków dostatecznie dużej zbiorowości, przy czym sposoby postrzegania siebie wywodzą się z cech struktury społecznej lub całościowo, antropologicznie pojmowanej kultury właściwej rozpatrywanej zbiorowości* ¹⁶.

Zachowanie człowieka w perspektywie socjologii akcjonalistycznej Touraine'a jest przykładem światopoglądowego modelu tożsamości. Podkreśla się, że tożsamość jest konsekwencją sumy doświadczeń życiowych z różnych sytuacji, które dane było człowiekowi przeżyć wcześniej. Podstawowe tezy mówią o tym, że:

- społeczeństwo nie jest ani maszyną, ani organizacją, ale działaniem i stosunkami społecznymi,
- działający aktorzy w ramach ruchów społecznych kierują się historycznością, czyli modelami tych ruchów i stosunkami klasowymi,
- funkcjonowanie społeczeństwa jest wyznaczone przez jego historyczność i stosunki klasowe.

Innym przykładem światopoglądowego modelu tożsamości jest socjologia fenomenologiczna Luckmanna i Bergera, która uznaje naczelny wpływ schematów biograficznych jednostki na jej tożsamość, która po wykrystalizowaniu się jest podtrzymywana, modyfikowana, niekiedy nawet formowana na nowo przez stosunki społeczne, strukturę społeczną. Z kolei tożsamość oddziałuje przez współoddziaływanie organizmu, świadomości jednostkowej i struktury społecznej na stosunki społeczne, modyfikując i kształtując interakcje.

¹⁶ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989, s. 33.

Jednostka posiada więc względnie stałą wewnętrzną strukturę tożsamości, współbrzmującą z otaczającym ją światem społecznym¹⁷.

D. Model egologiczny

Model ten uczynił z jednostki obszar badań wyspecjalizowanej dyscypliny, która pragnie opisać ogólne właściwości tożsamości jednostki oraz procesy jej genezy i transformacji.

Przykładem takiego podejścia jest psychologiczna teoria samowiedzy Kozieleckiego, przyjmująca podejście poznawcze, w którym składnikami są sądy opisowe, wartościujące, o standardach osobistych, o regułach generowania wiedzy o sobie oraz sądy dotyczące reguł komunikowania¹⁸. Samowiedza warunkuje działalność człowieka w wielu aspektach, szczególnie wpływając na procesy podejmowania decyzji, realizację zadań i działalność twórczą. Poczucie tożsamości jest nierozłącznie związane z samowiedzą, pozwalając na *...świadomość własnej ciągłości, stałości i spójności, przekonanie o pozostawaniu tym samym w ciągle zmieniającym się świecie*¹⁹.

J. Kozielecki podkreśla, że sądy na temat własnej osoby, będąc niejasne, płynne i uwarunkowane jedynie sytuacyjnie, nie pozwalają na mówienie o poczuciu własnej tożsamości, która kształtowana jest w wyniku komunikacji interpersonalnej i przybiera formy obrazowe, symboliczne, semantyczne lub behawioralne.

Innym przykładem modelu egologicznego tożsamości jest koncepcja adaptacji twórczej Obuchowskiego, u podstaw której leżą determinizmy wyznaczające i określające zasady postępowania człowieka²⁰. Determinizm symboliczny zakłada zdolność człowieka do operowania symbolami, religijny związany jest z wiarą, bez oparcia w której treść zadań ludzkich jest egoistyczna i niespójna.

¹⁷ P. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 263.

¹⁸ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 72.

¹⁹ Tamże, s. 312.

²⁰ K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

Determinizm discentny to behawioryzm we wszystkich postaciach, odwołujący się do biografii jednostki oraz do praw uczenia się. Determinizm głębinowy wynika z istoty zjawisk odkrytych dzięki psychoanalizie i odnosi się do funkcjonowania podświadomości jako źródła ludzkiego działania. Z kolei determinizm strukturalny zakłada brak możliwości wyjścia przez człowieka poza strukturę własnych wyobrażeń o świecie zawartych w świadomości, natomiast egzystencjalny odnosi się do możliwości wyboru w życiu odpowiedniego dla człowieka postępowania lub braku takiej możliwości²¹.

Osobowość w ujęciu Obuchowskiego to ... *sprawnie modyfikujący się instrument realizacji wizji przyszłości wytworzonej przez osobę, funkcjonujący o tyle sprawniej, o ile osoba ta zdolna będzie do realizacji każdorazowo nowych rozwiązań* ²². Zakłada więc z jednej strony stałą płynność osobowości i jej zależność od relacji jednostki ze światem zewnętrznym, z drugiej zaś strony stoi na stanowisku istnienia stałych wyznaczników funkcjonowania struktury osobowości. Adaptacja twórcza jest więc związkiem stałych mechanizmów osobowości z twórczym dostosowywaniem się do nowych sytuacji.

2.3. Tożsamość kulturowa w zróżnicowanym wyznaniowo i etnicznie regionie a zadania edukacji

Do niedawna typ państwa totalitarnego, z tendencją do kierowania wszelkimi formami życia społecznego, zmierzał do zmonopolizowania społecznego życia jednostki, wydziedziczając ją z tradycji i pozbawiając podmiotowości. Nie brano pod uwagę tego, że tożsamość kulturowa wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości rdzenne, centralne, takie jak: język matczyny, wyznanie, zasiedloność terytorialna, tradycje itp.

Zakładam, że nabywanie tożsamości kulturowej inaczej prze-

²¹ Tamże, s. 114.

²² Tamże, s. 200.

biega w regionach wykazujących wysoki stopień homogeniczności etnicznej i wyznaniowej w porównaniu z regionami zróżnicowanymi, ustawicznego styku, przechodzenia i ścierania się grup wyznaniowych i etnicznych. Stąd badanie społeczności „pogranicznych” w przeważającej mierze koncentruje się na uchwyceniu i przedstawieniu różnych przejawów tożsamości narodowej, analizie fundamentalnych czynników zachowania tożsamości.

W procesie wielowiekowego współżycia grup wyznaniowych i etnicznych, w szerokim pasie wschodnich ziem polskich, terytorium obecnej Litwy, Białorusi, Ukrainy, wytworzyło się wiele specyficznych wartości, powstawało i ulegało ustawicznym modyfikacjom wiele stereotypów i uprzedzeń. Ziemie te były terenem walk o pozycje społeczno-polityczne, miejscem konfliktów, dyskryminacji, buntu i oporu przeciwko upokorzeniu i zniewoleniu.

Po II wojnie światowej przecięto habitat milionowym rzeszom ludności, rozdzielając ojczyznę ideologiczną od prywatnej²³. Dla ludności polskiej podobna sytuacja istnieje tylko na Zaolziu, gdzie ...z dużym zaangażowaniem (ludność polska) podtrzymywała i podtrzymuje swoją ojczystą kulturę²⁴. U nas przez wiele lat próbowano forsować tezę o homogeniczności wyznaniowej i etnicznej Polski. Po drugiej stronie granicy socjalizm usiłował zniszczyć tożsamość narodową Litwinów, Łotyszów, Ukraińców, Białorusinów, Gruzinów. Zniszczył także tradycje i kulturę Rosjan, zmierzając do wydziedziczenia z tradycji i pozbawienia podmiotowości wszystkich narodów, m.in. także oddziaływań polskiego substratu etnicznego, który był i jest zasiedziały na tych ziemiach pogranicza od czasów objęcia tronu polskiego przez wielkiego księcia litewskiego Jagiełłę. Jak pisze H. Kubiak, są to zbiorowości autochtoniczne, a nie rodowodowe napływowe, o kulturze wytworzonej na tych ziemiach przez kolejne stulecia²⁵.

²³ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 26 i nast.

²⁴ T. Lewowicki (red.), *Dzieci Zaolzia*, Cieszyn 1992, s. 6.

²⁵ H. Kubiak, Polacy i Polonia w ZSRR: kwestie terminologiczne, periodyzacja, rozmieszczenie przestrzenne, szacunki ilościowe, w: *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, pod red. J. Kubiaka, T. Palecznego i in., Kraków 1992, s. 17.

J. J. Lipski w szkicu „Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)”²⁶ próbuje wykazać wspólny los narodów zachęcając do zadbania o wspólny narodowy spadek kulturowy na pograniczu. **Sądzę, że należałoby odrzucić walkę o rząd nad duszami mieszkańców pogranicza i pozwolić na wyrażanie się przez nich w dwóch kulturach, gdyż na nich wyrosli.**

Obszary te można porównać do biblijnej wieży Babel. Wielejęzyczny gwar był przyczyną pracy L. Zamenhoffa nad wspólnym językiem dla tej ludności (esperanto). Dowodów dotyczących wspólnego losu narodów dostarcza historia. Przykładem mogą być Andrzej i Stanisław Szeptyccy. Andrzej, arcybiskup unicki, metropolita Lwowa i Halicza, patriota ukraiński, Stanisław — generał wojsk polskich i bohater wojny polsko-bolszewickiej, nie mniej gorący patriota polski. W obliczu konfliktu polsko-ukraińskiego wystąpiła między nimi zasadnicza różnica postaw. Dopiero w obliczu śmierci Stanisława udało się rodzicom nakłonić braci do zgody, jednak metropolita nie chciał słyszeć polskiego, generał ukraińskiego. I tu dobre wychowanie rodzicielskiego domu zadecydowało o rozwiązaniu sprawy: rozmowę odbyto w języku francuskim.

Przykładów wyrastania w dwóch kulturach jest bardzo wiele, chociażby w kulturze żydowskiej i polskiej. Można więc zapytać, ilu Polakom wyrządzono krzywdę, ilu ludziom skonfiskowano paszport polski i zmuszono do przyjęcia dokumentów emigracyjnych tylko dlatego, że pochodzili z rodziny żydowskiej. Dlaczego zaklasyfikowano ich jednoznacznie, dlaczego nie mogli być tym, kim faktycznie byli, czuli się i chcieli być w swoim wyobrażeniu.

Tożsamość kulturowa społeczności wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości grupy, które decydują; o swoistości i odrębności i wyrażają się w emocjonalnym stosunku do tych wartości. Stąd mała ojczyzna, prywatna ojczyzna, tutejszość, swojskość, korzenie itp. Członkostwo jednej grupy nie wyklucza jednak bycia członkiem innej. Fakt identyfikacji z różnymi grupami etniczno-na-

²⁶ Jan Józef Lipski, *Tunika Nessosa*, Warszawa 1992, s. 139-164.

rodowymi nie musi prowadzić do dysonansu. Jednakże przez wiele lat Polski Ludowej wykorzeniano pojęcie małych ojczyzn, a ktoś kto przejawiał inicjatywę, chciał działać „u siebie”, był traktowany przez centralistyczny system administracyjny jako wróg tego systemu. A przecież „mała ojczyzna” jest miejscem, w którym łączą się wartości o charakterze uniwersalnym i partykularnym, a człowiek z niej wykorzeniony to człowiek bezdomny.

Ronald S. Lauder podczas uroczystości otwarcia żydowskiej szkoły podstawowej w warszawskim Wilanowie powiedział: Zaczynamy dziś pracę, która nigdy się nie skończy, bo nauczanie nie ma końca. Jest moim marzeniem, by to, co dziś podjęliśmy, okazało się trwałe. To jest nasze dziedzictwo, „morasha”. Świat już nigdy nie będzie taki, jak przed zagładą. Ale z popiołów odrodziła się nowa Polska, a teraz z popiołów odradza się nowa społeczność żydowska.

Zakładam za M. Gordonem 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. Jak wskazuje J. Smolicz, Kanadyjczycy, którzy świadomie zachowali swą etniczność (Ukraińcy, Żydzi, Polacy) osiągnęli najwyższe wartości wskaźnika identyfikacji z Kanadą. Tak więc im bardziej rozwinięte poczucie tożsamości etnicznej, tym wyższy wskaźnik integracji i wtórnej tożsamości z kulturą większościową — dominującą, co stwierdziłem w przypadku własnych badań²⁷. Wysoki stopień tożsamości z kulturą polską nie wykluczył, a 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 jednocześnie być Litwinem i Polakiem, Żydem i Polakiem, Białorusinem i Polakiem. Zakładam nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości

²⁷ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie*, op. cit.

w triadzie (tożsamość naturalna, tożsamość „roli”, tożsamość „ja”). Za L. Witkowskim można ująć to w postaci „wektora epistemologicznego”, wyrażającego dominujący kierunek oddziaływań: kompetencja (gotowość i zdolność do pewnych zachowań), koncepcja (umiejscowienie siebie w skomplikowanym polu interakcji zachodzących w regionie zróżnicowanym wyznaniowo i etnicznie), kondycja (poczucie wewnętrznej spójności i odrębności, poczucie tożsamości etnicznej — integracja, dwukulturowość lub zagubienie, rozproszenie, brak przejrzystego obrazu siebie i otoczenia)²⁸.

W ostatnich latach „koncepcja siebie”, jako immanentnie wpisana w dzieje społeczności, zyskała na aktualności. Ma to związek z okresem kryzysów i przełomów, kiedy świadomość identyfikacji ze społecznością staje się ważnym kryterium działań i źródłem integracji osobowości. W zróżnicowanych kulturowo regionach wiele czynników rzutuje na kształtowanie poczucia tożsamości. Jedne prowadzą do dwukulturowości, inne do dezintegracji, wyrzeczenia się, porzucenia tożsamości pierwotnej, nabycia tożsamości negatywnej itp.

Sądzę, iż można wskazać na następujące 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 — np. porzucenie tożsamości chłopu białoruskiego w Polsce czy prześladowanego Polaka w byłym ZSRR),
- c) silna identyfikacja z etniczną grupą mniejszościową (separacja, etnocentryzm, dążenie do zachowania własnej tożsamości, odnalezienie i zrozumienie siebie i swojej kultury, odbudowanie tożsamości — nie łączę tego z nacjonalizmem, który jest niszczący),
- d) brak identyfikacji z którąkolwiek z grup (marginalizacja, człowiek marginesu według R. E. Parka).

Wobec powyższego powstaje podstawowe pytanie:

²⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 113 i nast.

Czy edukacja zmierza do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy przedstawia i egzekwuje wartości kulturowe grupy dominującej?

Dotychczasowe oddziaływania szkoły generalnie miały na celu eliminację tożsamości rodzinnej, szczególnie w zakresie odmienności etnicznej i wyznaniowej, co przejawiało się w podważaniu tej tożsamości, języka i wyznania przodków, wyszydzaniu i wyśmiewaniu zachowań, jak też zakazywaniu i karaniu za przejawy inności. Nie próbowano nakładać na to kultury ogólnonarodowej, traktując każdą odmienność kulturową jako coś niższego i gorszego, nieprzydatnego, skazując ją na zapomnienie i odrzucenie. To z kolei powodowało opór wewnętrzny, bunt dziecka, uruchamiało różne mechanizmy obronne. Szkoła narzucając „język ogólnonarodowy” pozbawiała dziecko konstruowania wypowiedzi w swoim języku, używania kodów skrótowych, odniesień do kontekstu itp. Tak więc uczyło się milczenia, nabywając przekonania o własnej niekompetencji, o niższej wartości kultury swego środowiska rodzinnego, o niemożności pokonania barier dzielących od kultury „wysokiej”.

Zakładam, że im bardziej szkoła godziła w poczucie tożsamości dziecka, w jego wartości (tym samym w podstawowe wartości i godność rodziny), tym silniejsze uruchamiała mechanizmy obronne. Przy silnej presji zewnętrznej, z obawy przed karą i blokowaniem perspektyw rozwoju, jednostka mogła zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami zewnętrznymi, mimo że były one niezgodne z jej przekonaniami.

Uznawanie niezgodnych przekonań wywoływało przykre napięcia i skłaniało do zmniejszenia niezgodności. Pomiedzy przekonaniem *jestem z rodziny chłopskiej, prawosławnej, związanej z białoruską grupą etniczną* a przekonaniem nabytym w wyniku socjalizacji instytucjonalnej — państwowej — *nie cierpię wsi, chłopstwa, języka „chachłackiego” — prostego itp.* zachodzi dysonans poznawczy (L. Festinger), którego tolerowanie przez dłuższy czas jest trudne do zniesienia. W związku z tym następowała albo ucieczka i porzucenie wartości kultury pochodzenia i wzrost akceptacji wartości narzuco-

nych, albo obrona i wzrost akceptacji wartości rodzimych. To z kolei może powodować niechęć i agresję do swoich, którym się udało uciec, albo odrodzenie tożsamości, godne przyznanie się do rozproszonej tożsamości, co wiąże się z przełamaniem pokory, lęku i poczucia niższości, jak też ze wzrostem poczucia bezpieczeństwa, zaufania i szacunku do siebie samego.

W związku z zaistniałymi możliwościami współpracy z ośrodkami naukowymi Litwy, Białorusi, Ukrainy, widzę potrzebę wyznaczenia strefy przejściowej wschodniego pogranicza, kształtowanego w wyniku wielowiekowego kontaktu kultur. Wiele problemów wymaga podjęcia badań interdyscyplinarnych. Wiele pytań pozostaje ciągle bez odpowiedzi. Między innymi: w jakim zakresie i stopniu nastąpiło kulturowe wydziedziczenie z kultury przodków wśród różnych grup etnicznych i wyznaniowych rozsianych na wschodnim pograniczu? Jaki jest stopień aspiracji do kultury „wyższej” — dominującej? Jaki jest stopień poczucia wykluczenia z kultury „wyższej”? Jaki jest stopień poczucia opuszczenia kultury przodków? Czy szkoła — nauczyciel potrafią przełamać bariery kodu komunikacyjnego i dać podstawy do wychowania międzykulturowego? Jakie czynniki na poziomie makro i mezostruktury przeszkadzały i nadal stanowią przeszkodę w nabywaniu tożsamości dwoistej?

Tendencje edukacyjne na świecie zmierzają do edukacji multikulturowej i międzykulturowej, czego przykładem są liczne artykuły i komunikaty z badań. W. Mitter, analizując edukację multikulturową, mówi o wyzwaniu XXI wieku, o integracji w klimacie życzliwości i tolerancji. Colin Irwin zwraca uwagę na zintegrowaną edukację (szkoły dla katolików i protestantów w Belfascie, dla Żydów, muzułmanów, chrześcijan w Izraelu itp.).

2.4. Tożsamość a etnocentryzm

W dzisiejszym świecie zagubienia człowieka najlepiej się czujemy wśród podobnych sobie, w swojej własnej kulturze, jednakże

z drugiej stony bez innych, bez różnorodności, bez obcych nam kultur możemy stać się „więźniami” własnych tradycji i kultury. Vladimir Bibler podkreślił: *Po to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczać do tego, że pozwalam mu być odmiennym. Ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą* ²⁹.

Pojęcie tożsamości odnosi się do podstawowej potrzeby jednostek i grup — potrzeby przynależenia. W procesie socjalizacji kształtuje się poczucie bliskości z najbliższymi, bezpieczeństwa i wzajemnych więzi, poczucie zakorzenienia, stabilności i swojskości. Identyfikowanie się jednostki z dziedzictwem grupy, jej dorobkiem i symbolami nadaje sens poczuciu przynależności. Identyfikacja czy samoidentyfikacja wymaga właśnie istnienia innych, w relacji do których możemy się określić, wskazać na odrębności kulturowe. Tam, gdzie mamy do czynienia z wielością grup, co związane jest tym samym z wielością tożsamości, pojawia się problem granicy etnicznej i świadomość dystansu, jaki dzieli od siebie odrębne grupy, świadomość ograniczeń w zakresie interakcji. Charakter tej granicy bywa mniej lub bardziej restryktywny. Negatywnym wyrazem tożsamości etnicznej jest właśnie etnocentryzm.

Etnocentryzm związany jest z tradycją, której towarzyszy pozytywna postawa względem własnej grupy i często negatywna wobec innej grupy. Uważam, że w grupach odbudowujących swoją tożsamość i podmiotowość etnocentryzm pozwala na kształtowanie przekonań i systemu wartości, zapewniając poczucie bezpieczeństwa i solidarności grupowej. Z etnocentryzmu bezpośrednio nie wynikają postawy nacjonalistyczne, szowinistyczne czy rasistowskie. Sądzę także, że nie musi stanowić przeszkody dla poznawania i zrozumienia cudzych przekonań i wartości.

²⁹ V. S. Bibler, *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982, s. 187.

Etnocentryzm staje się groźny wówczas, gdy to co naturalnie wyróżnia i charakteryzuje grupę, pozwalając na integrację wokół wspólnych celów, zostaje dodatkowo wzmocnione sankcjami prawnymi, religijnymi, zakazując pewnych zachowań, grożąc wykluczeniem i restrykcjami. Jak pisze Z. Chlewiński, każda grupa ludzka broni własnych przekonań i systemu wartości. Etnocentryzm, określa autor, to ... pogląd (lub postawa) preferujący wartości reprezentowane przez własną grupę społeczną jako podstawowe i uniwersalne oraz oceniający według nich pozostałe grupy (zwykle negatywnie); w etnocentryzmie wyróżnia się stereotypowe postrzeganie, wyobrażenia i przekonania o innych (element poznawczy), unikanie kontaktów i akty wrogości (element dążeniowy) oraz odrzucenie i wrogość (element emocjonalny) ³⁰.

Negatywne konotacje etnocentryzmu nie powinny przesłaniać istotnej roli w procesie wykształcenia poczucia własnej tożsamości, odniesień do innych grup. To, czy będzie to odniesienie negatywne czy pozytywne, zależy od stopnia wykształcenia poszczególnych czynników tożsamości etnicznej. Między innymi można tu wymienić: stopień identyfikacji z grupą, postawy wobec własnej grupy, jej ocena, zakres etnicznej wiedzy i zaangażowania, stopień akceptacji wartości i norm grupowych, przestrzeganie etnicznych zachowań i praktyk itp.

Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę, że jednostce i grupie oprócz potrzeby przynależności, bezpieczeństwa i poczucia swojskości niezbędne jest także zaspokajanie potrzeby zdziwienia związane z nowymi informacjami, łączenia się z innymi, samooceny przeciwstawianej innym itp. Tak więc zespół przekonań, według których własna grupa jest centrum wszystkiego, miarą wszystkiego, skalą porównawczą dla wszystkich innych grup i zjawisk społecznych z pewnością należy ocenić negatywnie jako zjawisko blokujące rozwój i nabywanie doświadczeń przez grupę. Emocjonalne i intelektualne uzasadnienie wyższości własnej grupy i niższości wszyst-

³⁰ Z. Chlewiński, Etnocentryzm, w: *Encyklopedia katolicka*, pod. red. R. Łukasza, L. Bienkowskiego, F. Gryglewicz, Lublin 1985, t. IV, s. 1188.

kich innych, uzasadnienie dualizmu etycznego, według którego co dobre w świecie społecznym jest związane z moją, własną grupą, a wszystko co złe, naganne, niesłuszne jest przypisane innym grupom, rodzi lęk i agresję, prowadzi do kształtowania się postaw nietolerancji, uprzedzeń i wrogości.

Badania A. Kłoskowskiej dotyczące kształtowania się postaw etnicznych dzieci szkół opolskich, w których wykorzystano teorię stereotypów Lippmana, teorię uprzedzeń Allporta, teorię J. Piageta, jak też badania A. Sicińskiego i J. Szackiego, w których wykorzystano koncepcję konfliktu D. S. Cohena i L. Cosera, koncepcje grup odniesienia R. Mertona wskazują, że postawy niechęci do niektórych narodów (np. Niemcy, Rosjanie) determinowane są historycznymi doświadczeniami konfliktów, zaborów, okupacji, zależności. Wyznanie przez przedstawicieli danego narodu religii rzymskokatolickiej przyczynia się do sympatii (np. Włochy, Hiszpanie). Postrzeganie obcości kulturowej i odmienności cech charakteru narodowego skłania do postaw nieprzychylnych wobec Arabów, Turków itp. Uwarunkowane to jest także częstością i sposobem prezentacji kultur i narodów w środkach masowego przekazu, liczebnością wyjazdów, poziomem rozwoju gospodarczego tych narodów itp.

Z pewnością istnieje wiele poziomów integracji grupowej, jednakże pierwszym i najistotniejszym jest kulturowy, społeczny, historyczny i gospodarczy związek z miejscem urodzenia i zamieszkania (poziom lokalny). Sądzę, iż ten poziom, poziom małej ojczyzny, pozwala na krystalizowanie się dalszych, tzn. regionalnych, ogólnonarodowych, europejskich itd. Jest to poziom, który daje podstawy i uczy integracji, pomaga w rozumieniu i postrzeganiu „wielkiej ojczyzny”, a jego waga wynika z przewidywań, że przyszłością świata z jednej strony będą małe ojczyzny, z drugiej zaś ponadnarodowe „wspólnoty transnarodowe”, zespalające z sobą wspólnoty lokalne, które będą prawdziwym miejscem funkcjonowania tradycji.

Sądzę, iż będzie dokonywać się przenoszenie elementów lub całych struktur z jednych warunków do innych, przenoszenie elementów kulturowych z jednego społeczeństwa do innego, co można

określić dyfuzją kulturową rozumianą jako rozprzestrzenianie się idei, dóbr kulturowych, impulsów i informacji. Jednak z drugiej strony więzi nabyte w małej ojczyźnie pozwolą zapewnić danej grupie — zbiorowości istnienie, trwanie i działanie i właśnie tu jest istota etnocentryzmu, który nie zamykałby jednostki, a pozwalałby na wybór i decydowanie o zakresie i stopniu korzystania ze swojego dziedzictwa kulturowego. Zdaniem M. Novaka nie ma sprzeczności między dążeniem do posiadania autonomicznej, indywidualnej osobowości a świadomym dziedzictwem społecznym. *Dziedzictwo społeczno-kulturowe nie wymaga wspólnego myślenia grupowego, ani podejmowania zbiorowych działań. Nawet żyjąc w izolacji od siebie, bez jakichkolwiek więzów sąsiedzkich, jednostki mogą uczestniczyć we wspólnym dziedzictwie, nabytym w dzieciństwie spędzonym w określonej tradycji społeczno-kulturowej*³¹.

W wyniku długotrwałej infiltracji, czyli przenikania i mieszczyny kultur, pojawiają się jednostki nie tylko dwujęzyczne, ale też podwójnego oblicza narodowego, podobne do kamieni granicznych, które z jednej strony noszą znamię polskie, z drugiej niemieckie, albo do grusz granicznych, które na obie strony rodzą. Nie są to ludzie bez charakteru, lecz ludzie o charakterze granicznym, ludzie podwójnej lub inaczej rozproszonej tożsamości. Pogranicze jest bowiem miejscem stykania się rozmaitych grup ludności, charakteryzujących się odmiennymi tradycjami kulturowymi, różnymi systemami wartości, różnymi językami czy dialektami. Tu dochodzi do dyfuzji kulturowej, przejmowania i adaptowania obcych wzorów. Tu powstają specjalne instytucje sterujące różnymi treściami, sprzyjające ich odrzuceniu lub przyjęciu. Istnieje problem samokreślenia grup, co dokonuje się najczęściej w okresach zagrożenia, konfliktów, zmian politycznych i społecznych. Samookreślenie się grupy może być działaniem sił wewnętrznych lub ośrodków dyspozycyjnych: kościoła, organizacji, autorytetów. W przypadku ośrodków dyspozycyjnych musi istnieć ideologia, którą można byłoby przekazać za pomocą określonego wytworu kulturowego z właściwą symboliką. Jest to

³¹ M. Nowak, *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, op. cit., s. 19.

miejsce kształtowania się i istnienia specyficznej kultury miejsce gdzie dokonują się procesy o zasadniczym znaczeniu dla zamieszkującej tam ludności. Właśnie tam podejmuje się decyzje określenia, opowiedzenia się za kimś lub za czymś.

Jan Jerschina³² stwierdza, że świadomość narodowa jednostki jest częścią jej świadomości społecznej, w skład której wchodzi:

- a) poczucie więzi z narodem jako wspólnotą terytorialną, kulturową, ekonomiczną, polityczną, historyczną, religijną itp.,
- b) wyobrażenia o osobowości Polaka, przeciętnego członka zbiorowości, z którą jednostka się identyfikuje,
- c) wyobrażenia o bohaterach narodowych i ludziach zasłużonych dla narodu,
- d) duma z przynależności do narodu i różne sposoby jej motywowania,
- e) wyobrażenia o powinnościach członka narodu, patriotyzm,
- f) świadomość historyczna i wizje przyszłości narodu,
- g) wyobrażenia o innych narodach, ustrojach, kulturze, historii, terytorium, miejscu w świecie itp.

2.5. Proces kształtowania tożsamości na pograniczu kultur

Proces rozwoju i kształtowania tożsamości jest wynikiem dziedzictwa przeszłości, komunikowania wewnętrznego i zewnętrznego, poszukiwania sensu egzystencji, przeżywania konfliktów. Jak podkreśla D. Markowska, proces pozyskiwania tożsamości kulturowej jest zjawiskiem dynamicznym *...jest pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości* ³³.

Uwzględniając teorię rozwoju moralnego L. Kohlberga oraz przedstawione przez L. Witkowskiego trzy poziomy funkcjonowania

³² J. Jerschina, *Naród w świadomości młodzieży*, Kraków 1978, s. 21.

³³ D. Markowska, Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1990, nr 4, s. 111.

tożsamości³⁴ chciałbym zwrócić uwagę na etapy (stadia) kształtowania się i rozwoju tożsamości kulturowej.

Pierwszy etap procesu można byłoby nazwać nabywaniem **tożsamości rodzinnej** i określić jako *wstępną, bezkrytyczną identyfikację z rodziną poprzez opamowanie języka „matczynego”, percepcję elementarnych wartości rodziny i kultury, w której jednostka funkcjonuje*.

W tym etapie najistotniejsze są emocjonalne więzi między rodzicami i dziećmi. Psychologowie wskazują, że bez silnych emocjonalnych więzi proces ten byłby poważnie utrudniony, nawet niemożliwy. S. Kowalski podkreśla, że rodzina stanowi szczególnie istotne ogniwo we wczesnej fazie akulturacji dziecka, przyjmując, że wchodzenie jednostki w kulturę i kształtowanie jej osobowości to dwa aspekty tego samego procesu (socjalizacji — uspołeczniania)³⁵. Etap ten dotyczy socjalizacji pierwotnej, w której to dziecko utożsamia się emocjonalnie ze znaczącymi „innymi” na wiele sposobów, przejmując role i postawy rodziców. Z czasem osobowość dziecka staje się odbiciem postaw przyjmowanych wobec niego. P. L. Berger i T. Luckmann podkreślają, iż w socjalizacji pierwotnej nie ma problemu identyfikacji. *Dziecko przejmuje role i postawy znaczących innych, czyli internalizuje je i czyni je swoimi. Dzięki tej identyfikacji ze znaczącymi innymi dziecko staje się zdolne do identyfikacji samego siebie, do uzyskania subiektywnie spójnej i akceptowanej tożsamości* ³⁶.

Tożsamość rodzinna nabywana jest bezkrytycznie poprzez opamowanie języka matczynego i percepcję elementarnych wartości rodziny i kultury, w której ona funkcjonuje. Pozwala ona w socjalizacji wtórnej na spostrzeganie i interpretowanie innych wartości i wzorów pod wpływem swojej grupy.

Jeśli pierwszy etap był identyfikacją na bazie więzi krwi i silnych więzi emocjonalnych, to **drugi etap** określiłbym nabywaniem

³⁴ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 129 i nast.

³⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1988, s. 295 i nast.

³⁶ P. L. Berger, T. Luckman, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 206.

tożsamości lokalnej, w którym następowalaby identyfikacja z lokalną społecznością, parafią, jako grupą odniesienia, w której to dziecko przejmując rolę i postawy znaczących „innych”, ale także przejmując ich „świat”, określone środowisko, które to w różny sposób przygotowywało rodziców do pełnienia ról społecznych.

Chciałbym podkreślić, iż w pierwszym etapie dziecko nie miało możliwości wyboru znaczących „innych”, akceptowało sytuację, w której się znalazło. Tymi, którzy ustanawiali tu zasady, system nagród i kar, wzory zachowania, byli rodzice. Tak więc można byłoby tamten etap określić jako identyfikację automatyczną, gdy ten wiąże się ze wstępnym uzyskiwaniem tożsamości, świadomym sytuowaniem jednostki w rzeczywistości rodzinnej i pozarodzinnej, w najbliższej znanej mu społeczności. W efekcie konfrontacji, porównywania, dziecko dostrzega różnice pomiędzy nim a rówieśnikami w zakresie języka, własnych możliwości, reprezentowanych wartości (na przykład religijnych — zauważając tych, którzy uczęszczają na nabożeństwa i naukę religii do różnych kościołów, sytuuje siebie i najbliższych w grupie „kościelnych”, „cerkiewnych”, „niewierzących” itp.). Zauważa także ludzi w środowisku, którzy reprezentują różne grupy społeczne i są nośnikami 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.

W tym etapie identyfikacji, którą J. Szczepański określa jako utożsamianie własnych interesów i wartości z interesami i wartościami grupy³⁷, niezbędne jest silne emocjonalne „osadzenie” w grupie odniesienia, co pozwala jednostce na spostrzeganie i interpretowanie innych wartości i wzorów pod wpływem (z perspektywy) swojej grupy. Zaadaptowanie się do wymagań i reguł, poddanie się ich dyscyplinie — jak wskazuje L. Witkowski — to warunek zwrotnej akceptacji i dojrzałego funkcjonowania w tym świecie³⁸.

³⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 134.

³⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, op. cit., s. 132.

Trzeci etap byłby świadomym rozszerzaniem zasięgu styczności z rówieśnikami i dorosłymi, wchodzeniem w nowe sytuacje, nowe role, dotychczasowych interakcji i nowych bodźców pod wpływem swojej grupy, w swojej grupie i ze swoimi. Etap ten określiłbym nabywaniem **tożsamości grupy mniejszościowej**.

Jednostka w tym okresie odzwierciedla podstawowe wartości i formy współżycia subkultury, w której wzrastała (język, religię, obyczaje, zasady, normy postępowania, tradycje, sposoby organizacji czasu itp.). Identyfikacja z grupą odniesienia pozwala jednostce analizować jej wartości, normy i wzory przez nią reprezentowane, zrozumieć swoją sytuację społeczną oraz wynikające z niej konsekwencje dla jej zachowania³⁹.

W tym etapie ma miejsce pozorna, jak też częściowa identyfikacja i internalizacja. Zdarza się, że jednostka identyfikuje się z jedną grupą, a internalizuje częściowo wzory i normy zachowań innych grup, w ramach których wchodzi w interakcje społeczne. Czynniki wpływającymi na taki stan rzeczy mogą być potrzeby, motywy, dążenia i aspiracje jednostki, jak też zewnętrzne sytuacje społeczne związane z układem grup i stosunków społecznych, przemianami w zakresie wartości, norm itp. Ktoś może się identyfikować z grupą i mieć pozytywne postawy, ale nie wykazywać specyficznych etnicznych zachowań, jak też może być zaangażowany w kulturę i język danej grupy, ale mieć negatywne postawy w stosunku do niej.

Następny etap rozwoju tożsamości kulturowej byłby przedłużeniem poprzednich, „budowaniem” na nich. Nazwałbym go wchodzeniem w **rozszczepioną tożsamość autonomiczną**. Mając na uwadze nieskończoność, dynamiczność, złożoność procesu nabywania tożsamości kulturowej wyodrębniłem następujące możliwe odmiany **czwartego etapu**, który traktuję jako najbardziej zmienny ze względu na złożoność i wielowariantowość identyfikacji i internalizacji (od izolacji grupowej do asymilacji z grupą dominującą i zanikiem odrębności).

³⁹ S. Kowalewski, *Socjologia i wychowanie...*, op. cit., s. 314-316.

a) **izolacja, etnocentryzm** (zamykanie się w kręgach własnej grupy wyznaniowej, etnicznej, wyznaniowo-etnicznej).

Sytuacja taka jest wynikiem internalizacji wartości i wzorów jednej grupy, co prowadzi z reguły do kształtowania się uprzedzeń wobec innych grup, powstawania nieufności wzajemnej, antagonizmów, w efekcie konfliktów.

Antagonizm powstaje najczęściej na gruncie uprzedzeń irracjonalnych i przeradza się w konflikt po uświadomieniu rozbieżności. Jak podkreśla J. Szczepański *konflikty rodzą się: na podstawie antagonizmu, będącego rozbieżnym definiowaniem własnych układów wartości plus negatywne uprzedzenie wynikające z poczucia zagrożenia* ⁴⁰.

b) **akomodacja** (wzajemne uznawanie i tolerancja, wzajemne ustępstwa wobec jednostek i grup reprezentujących odmienną kulturę, odmienny system wartości).

Powyższa faza związana jest ze współpracą pomiędzy jednostkami i grupami, która zakłada obustronne korzyści z interakcji. *Współpraca jest możliwa na podstawie wzajemnego przystosowania, a więc zawsze na podstawie rezygnacji z pewnych własnych wartości* ⁴¹. W procesie wzajemnego przenikania kultur ma miejsce zarówno transkultuacja (rozszerzanie się elementów jednej kultury na drugą, przejęcia, zapożyczenia), kontrkultuacja (odnoszenie się z rezerwą, unikanie inności), jak też rektuacja (dążenie do powrotu kultury rodzimej, częściowo zapomnianej i porzuconej).

Sądzę, że z akomodacją związanych jest kilka wariantów, które znajdują odzwierciedlenie w badanym regionie:

- amalgamacja — „pokrywanie się” na zewnątrz wartościami grupy większościowej z wewnętrznym poczuciem „inności” grupy mniejszościowej. Inaczej jest to pozorna identyfikacja z grupami formalnymi, ogólnospołecznymi, do których jednostka przynależy, niewiele jednak z nich internalizując.
- dualizm sytuacyjny — jednostka identyfikuje się i internalizuje wartości jednej grupy, którą z wielu przyjęła za grupę odniesienia,

⁴⁰ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, op. cit., s. 209-210.

⁴¹ Tamże, s. 208.

jednakże w zależności od sytuacji internalizuje wartości i normy grup, z którymi się w pełni nie identyfikuje. W tym przypadku może występować eksternalizacja, czyli uzewnętrznianie zinternalizowanych wartości, które nie muszą odzwierciedlać wewnętrznego systemu wartości jednostki.

- dualizm wewnętrzny — jednostka identyfikuje się jednocześnie z kilkoma grupami, do których przynależy. Internalizuje wartości i normy zaspokajające jej potrzeby z każdej z grup. Występuje tu równoległa internalizacja i częsta eksternalizacja wartości reprezentowanych przez różne grupy.

c) reorientacja (przeżywanie sprzeczności pomiędzy wartościami i aspiracjami jednostki a wartościami i normami funkcjonującymi w grupie mniejszościowej, do której jednostka jest przypisana). W tej fazie także widzę możliwość występowania kilku wariantów:

- integracja z grupami większościowymi, przy obojętnym i niechętnym stosunku do „swoich”, co jak sądzę istotnie związane jest z osłabieniem mechanizmu wzmacniania wewnętrznego jednostki.
- dezintegracja grupy mniejszościowej, osłabienie mechanizmów kontroli formalnej i nieformalnej, wpływu osób znaczących.
- izolowanie się, wycofywanie z grupy mniejszościowej, odrzucenie dawnych wartości i wzorów i przyjęcie nowych, efektywniejszych w zastanej sytuacji i tworzących się warunkach społecznych.
- asymilacja całkowita jednostki i zanikanie odrębności grupy mniejszościowej.

Powyżej przedstawione etapy rozwoju tożsamości kulturowej, jej odmiany i warianty, stanowią teoretyczną podstawę do opisu, analizy i interpretacji procesu socjalizacji i wychowywania w rodzinach i społecznościach zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie, w których to współlistniejące od wieków obok siebie kultury prowadzą do nabywania tożsamości rozproszonej, dzielącej w różnym stopniu i zakresie tradycje co najmniej dwóch grup kulturowych. Jak podkreśla J. J. Smolicz, zaakceptowanie lub odrzucenie przez dziecko własnego dziedzictwa kulturowego w znacznym stopniu zależy od roli, jaką w społeczeństwie pluralistycznym pełni szkoła⁴². Istotne w tym

⁴² J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, s. 11.

kontekście jest to, czy oddziałuje ona jako instytucja, która wpaja wyłącznie wartości kulturowe dominującej grupy, czy też autentycznie dąży do wypracowania jakiegoś rozwiązania na zasadzie pluralizmu kulturowego.

2.6. Zróżnicowanie kulturowe wschodniej Polski a dylemat tożsamości „człowieka pogranicza”

Zamierzeniem moim jest zwrócenie uwagi na zjawisko dotychczas mało dostrzegane, związane z tożsamością „człowieka pogranicza”; jednostki, której świadomość jednostkową i zbiorową kształtowały co najmniej dwie kultury. Nie chodzi tu o „człowieka marginesu”, jak to określił Robert Park, człowieka dzielącego tradycje dwóch różnych kultur i społeczności i żyjącego na ich marginesie. Sądzę, iż kategoria „człowieka marginesu” dotyczy jednostek migrujących, które nie mogą znaleźć miejsca w nowym społeczeństwie i nie chcą lub nie są w stanie zrezygnować z kultywowania kultury wynikającej z socjalizacji pierwotnej.

Specyfiką wschodniego pogranicza jest wielowiekowy styk i nakładanie się kultury polskiej z sąsiednimi kulturami narodu litewskiego, białoruskiego i ukraińskiego. W procesie wielowiekowego współżycia grup etnicznych będących „u siebie”, zasiedziały z dziada pradziada na swoim terytorium etnicznym, wytworzyło się wiele specyficznych wartości.

Istnieje więc pilna potrzeba terytorialnego wyznaczenia całej strefy przejściowej ukształtowanej w wyniku historycznego kontaktu kultur. Należałoby objąć zasięgiem dużą część terytoriów obecnej Litwy, Białorusi, Ukrainy. Obszary te były bowiem w zakresie wpływów oddziaływania polskiego substratu etnicznego od czasów objęcia tronu polskiego przez wielkiego księcia litewskiego Jagiełłę. Obecnie zaistniały możliwości badawcze poprzez współpracę z ośrodkami naukowymi Litwy, Białorusi i Ukrainy, w wyniku których można bliżej ustalić zasięg terytorialny wschodniego pogranicza Rzeczypos-

spolitej Polskiej oraz występujące tam rozmieszczenie i zróżnicowanie wyznaniowo-etniczne, jak też zachodzące w ciągu wieków procesy asymilacji i integracji kulturowej.

We wschodnich regionach Polski znajduje się także część strefy przejściowej, którą zamieszkują Polacy, Litwini, Białorusini i Ukraińcy. Znaczna część Litwinów, których ogólną liczbę szacuje się na ok. 10 tysięcy, zamieszkuje zwarty obszar obejmujący kilkadziesiąt wsi w gminach Puńsk i Sejny. Terytorialne rozmieszczenie białoruskiej i ukraińskiej mniejszości narodowej jest już znacząco zróżnicowane. Ludność ta zamieszkuje, w skupiskach zwartych lub rozproszonych, przede wszystkim wschodnie tereny województw sąsiadujących z Białorusią i Ukrainą. Chciałbym podkreślić, że istnieje już obszerna literatura naukowa omawiająca różne zagadnienia związane z interpretacją historii, kontaktami kulturowymi, współistnieniem kultur, jak też dzisiejsze problemy tej ludności⁴³.

W przypadku badanej grupy wyznaniowo-etnicznej zamieszkującej pogranicze północno-wschodniej Polski (ludność wyznania prawosławnego, często identyfikująca się z narodowością białoruską) chciałbym zwrócić uwagę na trzy aspekty tożsamości:

- przywiązanie do ziemi — malej ojczyzny — swojskości — jako aspekt pozytywny tożsamości, ale chłopskość — uniżoność — wiejska mentalność — negatywny,
- język, dający poczucie swojskości, więzi ze społecznością, bycia u siebie — tożsamość pozytywna, z drugiej strony język nieużyteczny poza „swoimi”, prosty, wiejski, „chachłacki” — aspekt negatywny,
- wyznanie prawosławne jako najistotniejszy element dziedzictwa. najwyraźniej integrujący społeczność, jednak ze względu na język rosyjski łączone ujemnie z ruskością, ruskimi.

⁴³ M.in. W. Pawluczuk, *Światopogląd jednostki w warunkach rozpadu społeczności tradycyjnej*, Warszawa 1972; B. Makowski, *Litwini w Polsce 1920-1939*, Warszawa 1986; A. Kwilecki, *Lemkowie. Zagadnienia migracji i asymilacji*, Warszawa 1974; A. Bergman, *Sprawy białoruskie w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1974; ks. G. Sosna, *Bibliografia parafii prawosławnych na Białostocczyźnie*, Ryboły 1991; A. Sadowski, *Społeczne problemy wschodniego pogranicza*, Białystok 1991; tenże, *Narody wielkie i male. Białorusini w Polsce*, Kraków 1991; J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Białystok 1992.

Te trzy elementy konstytuują system wartości, jako wartości centralne, wyznaczają i wpływają na cele egzystencji i wskazują na potrzebę wyodrębnienia warstw tożsamości:

- tożsamość nadana poprzez przyście na świat w określonej rodzinie i kulturze, wzrastanie w określonej społeczności (symbole, wartości, wyznanie, więzi z ludźmi i miejscami),
- tożsamość nabywana w procesie socjalizacji i wychowania — uwarunkowana właściwościami osobniczymi, cechami osobowości i cechami kulturowymi, jak też oczekiwaniami i normami kultury grupy dominującej,
- tożsamość EGO — JA, jako mediatora między dziedzictwem a wymogami życia społecznego.

W procesie socjalizacji wtórnej konflikty wartości centralnych prowadzą do zmian tożsamości. Z jednej strony następuje zmierzanie do społecznej integracji, z drugiej zaś chronienie tradycji. Różne warunki będą sprzyjały powstawaniu różnych strategii tożsamościowych.

Człowiek zmienia się pod wpływem doświadczeń życiowych. Wczorajszy komunista z przekonania czy okolicznościowy, staje się w nowej sytuacji zwolennikiem prywatnej własności. Niewierzący z chwilą utraty pracy staje się głęboko wierzącym itp. Jednakże zmiany te nie przebiegają łatwo, najczęściej napotykać na opór struktury wartości w złożonym procesie ustawicznego kształtowania tożsamości. Ciągłość tożsamości osobistej uzależniona jest bowiem od oceny tożsamości społecznej. W społeczności homogenicznej etnicznej i wyznaniowo jednostka funkcjonując zgodnie z własnym kodem kulturowym uzyskuje pozytywną ocenę i formułuje pozytywną tożsamość. Uzyskuje nagrodę za swój język, zachowania etniczne, natomiast spotkałaby ją kara, byłaby wyśmiana i odrzucona w swojej społeczności, gdyby używała języka grupy dominującej. Jednak jednostka uczestniczy jednocześnie w grupach, w których normy kulturowe są różne lub pozostają ze sobą w konflikcie, wobec czego trudno zachować spójność tożsamości. Niekorzystne porównania z innymi, oceny negatywne, jak też negatywna samoocena, poczucie braku możliwości, niechęć i słabe więzi z otoczeniem mogą łączyć się

z lękiem i słabym poczuciem własnej wartości. Tu nie chodzi o osobowościowe cechy negatywne, może ich zupełnie nie być, jednak gdy jednostkę przypisano do grupy ocenianej negatywnie, to fakt ten pociąga za sobą przypisanie jej cech negatywnych, zaczerpniętych z rozpowszechnionych stereotypów. Jeśli w interakcjach jednostki z grupy mniejszościowej z innymi przeważają informacje i oceny negatywne, może nastąpić proces dewaloryzacji własnej tożsamości i w efekcie może mieć miejsce silna identyfikacja z grupą dominującą, silna identyfikacja z obydwoma kulturami jak też silna identyfikacja z etniczną grupą mniejszościową (etnocentryzm) i brak identyfikacji z którąkolwiek z grup (marginalizacja).

Dylemat zachowania tożsamości spójnej widziałbym więc w konflikcie wartości rdzennych, odziedziczonych przez jednostkę z wartościami grup, które oczekują od niej zachowań wynikających z pełnionej roli społecznej, jak też w niemożności ukształtowania tożsamości pozytywnej, na co rzutuje wiele czynników.

Zwróć uwagę na skomplikowany i złożony proces kształtowania świadomości narodowej ludności białoruskiej wyznania prawosławnego, która formowała się pod wpływem wyznania, jednak bez udziału cerkwi. W kręgu prawosławia od okresu międzywojennego trwa polski i białoruski ruch narodowy, powstawały sekty religijne o ideologii wyraźnie odbiegającej od wykładni Kościoła prawosławnego oraz programowo obojętne wobec problemów narodowych. Osobliwością tych terenów były także postawy ateistyczne wśród ludności chłopskiej oraz brak więzi z jakąkolwiek ideologią narodową. Jak podkreśla F. Znaniecki⁴⁴, badania nad mieszkańcami błot Prypeci (należących w okresie międzywojennym do Polski) przeprowadzone w latach 1934–1938 wykazały, że blisko połowa chłopów będących etnicznie Białorusinami nie wiedziała w ogóle o istnieniu takiego narodu i uważała siebie po prostu za „tutejszych”.

Cerkiew z liturgią w języku starosłowiańskim i rosyjską oprawą kulturową nie mogła stać się białoruskim czynnikiem narodo-

⁴⁴ F. Znaniecki, *Współczesne narody*, Warszawa 1990, s. 123.

twórczym. Język „ruski” — cerkiewny, zharmonizowany z wystrojem i charakterem liturgii, był nieodłączną częścią nastroju i mistyki panującej w cerkwi. Ta cała akustyczno-wizualna oprawa wywołuje niepowtarzalny, specyficzny nastrój, stanowiąc dla wiernych istotną część życia emocjonalnego. Kler wychowany w kulturze rosyjskiej nie był zainteresowany zmianą jej oblicza kulturowego. Poza tym ustrój Cerkwi, jej przekonanie o tym, że jako mistyczne ciało Chrystusa nie może mieszać się w sprawy tego świata, spowodowały wyrzeczenie się aspiracji politycznych, uznanie zwierzchności i modlenie się za pomyślność każdej władzy świeckiej, która zezwalała na uprawianie praktyk religijnych.

Sądzę, iż z powyższym można wiązać pokorę i orientalność człowieka prawosławnego, traktującego życie jako tajemniczy proces misteryjny (straszne tainstwo). Z. Trziszka pisze, że prawosławie jest zakonspirowanym buddaizmem, w którym potrzeba osobistego przeżycia prawdy jest o wiele silniejsza niż w kulturach zachodnich. W prawosławiu mamy do czynienia z takim tchnieniem ducha orientального, który dopuszcza do głosu głębokie warstwy podświadomości⁴⁵.

Z badań, które prowadziłem w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach zamieszkujących zróżnicowane ekologicznie społeczności Białostocczyzny, wynika między innymi trwanie pokory, otwartości, tolerancji. W oddziaływaniach wychowawczych, szczególnie w rodzinach mieszanych, jak też i homogenicznych — prawosławnych, zauważalne jest ustawiczne poszukiwanie consensusu pomiędzy swoim wyznaniem, językiem, mentalnością a wyznaniem innych członków grupy rodzinnej i najbliższych, językiem polskim, inną interpretacją świata i potrzeb. W sumie zauważalna jest wyraźnie różnorodność, tworzenie własnej kultury religijnej, natomiast prawie niezauważalne są konflikty na tle religijnym. Stąd w wielu rodzinach wiejskich i miejskich zauważymy ikony zestawione z wizerunkami katolickimi, święci prawosławni zestawieni z wizerunkiem papieża itp.

⁴⁵ Z. Trziszka, *Podróż do mojej Itaki*, Warszawa 1980, s. 243.

Niezwykle bogaty folklor ludu białoruskiego⁴⁶, charakter kulturowy cerkwi oraz język białoruski i rosyjski, hamowały w przeszłości ideowe i kulturowe wpływy polskie. Stwierdziłem, że w społecznościach wiejskich, homogenicznych wyznaniowo-prawosławnych, używany jest najczęściej język gwarowy⁴⁷. Nie zauważyłem w tych społecznościach procesów asymilacyjnych, poddawania się presji jedno języczności propagowanej w Polsce Ludowej, natomiast spostrzegłem silną potrzebę dobrej znajomości języka polskiego, co mogło uwalniać przed paraliżującym kompleksem chłopskości, poczuciem gorszości kulturowej. Tak więc z zewnątrz może powstać złudzenie asymilacji językowej, traktowanie języka jako przeżytku z wyrażaniem braku szacunku do niego. Z drugiej jednak strony w społeczności lokalnej i w środowisku rówieśniczym jest to język, który najczęściej jest w użyciu i każdy „swój” byłby wykpiiony, gdyby próbował posługiwać się językiem polskim.

W tym miejscu warto odwołać się do badań Z. Kwiecińskiego prowadzonych we wsi Ciche Górne. Autor wskazuje, że dzieci nie uważają polskiego języka literackiego za lepszy, a wręcz przeciwnie — występował pewien nacisk klasy i grupy rówieśniczej potępiający mówienie „po pańsku”. Obserwowałem, jak pisze Z. Kwieciński, przejawy pozytywnej oceny własnego sposobu mówienia, a w koleżeńskich grupach rówieśniczych próby wywierania nacisku, negatywne sankcje nieformalne wobec mówiących „po pańsku”⁴⁸.

⁴⁶ M. Fedorowski, *Lud białoruski. Materiały do etnografii słowiańskiej zgromadzone w latach 1853-1923*, t. I — *Wiara, wierzenia ludu z okolic Wołkowyska, Stoniina, Lidy i Sokółki*, Kraków 1897, t. II — *Baśnie, przypowieści i podania*, Kraków 1902, t. III — *Tradycja historyczno-miejscowa oraz powieści obyczajowo-moralne*, Kraków 1903, t. IV — *Przysłowia, żarciki, wyrażenia stałe oraz zagadki ludu, mieszczan i zagrodowców z okolic Grodna, Sokółki, Białegostoku, Bielska, Wołkowyska, Stoniina, Nowogródka, Słucka, Lidy, Wilejki, Święcian, Oszmiany*, Warszawa 1935, t. V — *Pieśni miłosne, wesełne, rodzinne, doroczne i inne z okolic Wołkowyska, Lidy, Grodna, Stoniina, Białegostoku, Sokółki, Nowogródka i Słucka*, Warszawa 1958, t. VI — *Pieśni*, Warszawa 1960.

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie...*, op. cit., s. 338.

⁴⁸ Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972, s. 117, 207.

W kształtowaniu człowieka wschodniego pogranicza język można uznać za najistotniejszy element integrujący i jednocześnie różnicujący grupy etniczno — wyznaniowe. Język, obok narzędzia komunikacji wewnątrzgrupowej, pełni istotną rolę w procesie przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego, będąc jednocześnie czynnikiem identyfikacji i tożsamości. Dla aktywizującej się politycznie części ludności białoruskiej własny język stawał się elementem świadomości narodowej, rodził potrzebę posługiwania się nim w życiu publicznym i towarzyskim oraz dążenie do tworzenia na jego bazie życia kulturalno-oświatowego. Wyrazem takich postaw była walka „Hromady” o białorską szkołę, organizowanie różnych form życia kulturalnego w środowisku wiejskim w celu kształtowania świadomości narodowej chłopów. Dla wielu z nich bowiem własny język, tradycje i obyczaje, najczęściej kultywowane i chronione, nie były związane z refleksyjnym poczuciem przynależności do jakichkolwiek narodowości.

Z kolei część duchownych zaniedbanie praktyk religijnych ludności wiązało z nauczaniem języka rosyjskiego, w związku z czym podejmowali działania mobilizujące wiernych do walki o ten język w miejscowych szkołach. W niektórych społecznościach dzieci i młodzież żądały zaprzestania nauczania religii w języku „państwowym”, niekiedy rodzice zabraniali dzieciom chodzenia na lekcje religii, a nawet na nabożeństwa, kiedy duchowni posługiwali się w kontaktach z nimi językiem polskim. Wobec niechętniej często postawy wiernych w stosunku do języka polskiego, traktowanego jako sztuczny i wymuszony, a władz państwowych do języka rosyjskiego. Niektórzy duchowni szukając wyjścia z kłopotliwej sytuacji wygłaszali dwa kazania tej samej treści; jedno w języku polskim, drugie w białoruskim. Z kolei język rosyjski traktowany był przez władze Polski międzywojennej jako pozostałość po zaborach, co wiązało się z negatywnym ustosunkowaniem do jego obecności. W rzeczywistości jednak jego występowanie nie miało zabarwienia politycznego. Dla duchowieństwa i części wiernych stanowił on nieodłączny element prawosławia. Pojawienie się języka polskiego w nauce religii i w Cerkwi

kojarzone było z unią i katolicyzmem, stąd też walkę o język należy spostrzegać przede wszystkim jako walkę o prawosławie, co zaistniało także obecnie w wielu parafiach prawosławnych.

Z moich badań wynika, że zachowania językowe różnicują się istotnie w zależności od środowiska, typu i kategorii rodzin w tych środowiskach. W rodzinie, w okresie Polski Ludowej, załamała się socjalizacja w procesie przekazu międzypokoleniowego mowy białoruskiej. Rodzina przestając być czynnikiem transmisji pokoleniowej dopuszczała tym samym do dalszego odchodzenia od tradycji i kultury białoruskiej. Źródła tego zjawiska tkwią w uniwersalnych procesach cywilizacyjnych związanych z przekazywaniem przez rodzinę wielu swoich kompetencji szkole i innym instytucjom, jak też są wynikiem wzrostu aspiracji do awansu społecznego, czego język białoruski nie umożliwiał, będąc przy tym utożsamiany z chłopskością i wiejskością. Stwierdziłem, iż tylko silna autoidentyfikacja białoruska skłania do używania języka białoruskiego, co wiąże się z nową etnicznością poszukującą pozytywnych źródeł samooceny i awansu.

Kształtowana przez wieki kultura regionu Białostoczczyzny była przesiąknięta treścią religijną. Religia najczęściej stanowiła element integrujący grupy, pozwalając przechować doświadczenia minionych pokoleń i utrzymać ciągłość dziedzictwa. Każda zmiana stanowiła niebezpieczeństwo narzucenia wypracowanej przez pokolenia harmonii i dokonania wyłomu w pewnej ukształtowanej całości. To z jednej strony powodowało wyodrębnianie i krystalizowanie się systemów wartości, kształtowanie autonomii, z drugiej zaś prowadziło do obojętności i poddawania się wpływowi asymilacyjnemu i tym samym do gubienia i zaniku tożsamości. Wydaje się, że w obserwowanym w ostatnich latach odrodzeniu etnicznym, w mniejszym stopniu chodzi o „swój” język, etniczną subkulturę, przynależność do organizacji wyznaniowych i etnicznych, niż o możliwość godnego przyznawania się do rozszczepionej tożsamości, przełamania pokory, lęku i poczucia niższości. W związku z powyższym ma miejsce wzrost poczucia bezpieczeństwa, zaufania i szacunku do siebie. ❖

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

3.1. Nowe zadania edukacyjne w społeczeństwie pluralistycznym

Na terytorium Polski i ościennych krajów wschodnich istniało i w dalszym ciągu istnieje wiele grup etnograficznych, językowych, etnicznych, wyznaniowych. Tworzące się w IX–X wieku państwa ponadplemienne stworzyły podwaliny do wytworzenia się narodu polskiego, jednakże o zróżnicowanym stopniu świadomości narodowej pod względem przestrzennym i społecznym, co zauważalne jest do dnia dzisiejszego. Z pewnością wpływ na to miał proces dezintegracji państwa piastowskiego, zerwanie łączności z kresami zachodnimi i północnymi, następnie proces integracji i ukształtowanie się wielonarodowościowej monarchii jagiellońskiej, ekspansja kultury polskiej na Litwie i Rusi, wchłonięcie wielu składników świeckiej i kościelnej kultury ruskiej, procesy reformacji i kontrreformacji, a po nich dezintegracja Rzeczypospolitej szlacheckiej, rozbiory i powstania narodowe, jak też przeplatanie się zjawiska tolerancji w stosunku do innych z nacjonalizmem i ksenofobią.

W procesie rozwoju przewijały się ciągle dwie tendencje: jedna dążyła do zachowania i utrwalenia istniejącego stanu i porządku rzeczy, druga zaś do jego zmiany. Tak więc stałość i zmienność,

integracja, konflikty i sprzeczności interesów pomiędzy grupami społecznymi, jak też coraz bardziej złożony proces narastania i komplikowania się potrzeb ludzkich, powodowały nieustanny rozwój. Z jednej strony zmierzano ku jedności, rozbudowywano postawy otwarte, rozszerzano zasięg kontaktów i więzi, oswajano z innością, szukano dróg dla stworzenia wspólnego domu na pograniczach kultur, z drugiej zaś strony pojawiały się podziały na swoich i obcych, dokonywała się wyraźna artykulacja potrzeb narodowościowych, etnicznych, religijnych, regionalnych, co wydaje się obecnie utrudniać proces edukacji pluralistycznej, międzykulturowej, wynikającej z koegzystencji różnych grup o odmiennym dziedzictwie kulturowym.

Należy podkreślić, że w szerokim pasie pogranicza wschodniego wszystkie mniejszości są „u siebie”, zamieszkując na tych terenach od wieków i niekiedy lokalnie bywając większościami. Zmieniały się państwa, władze i ich nazwy, a ludzie trwali niewzruszenie mówiąc kilkoma językami, uczęszczając do innych świątyń, utrzymując własne dziedzictwo kulturowe i kultywując swoje tradycje. Są to więc mniejszości stałe i trwale osadzone, będąc na tych ziemiach obywatelami z urodzenia. Tak więc fakt ich istnienia ukazuje bezsens haseł: „Polska dla Polaków”, „Litwa dla Litwinów”, „Białoruś dla Białorusinów”, „Łotwa dla Łotyszy” czy „Ukraina dla Ukraińców”. Sądzę, iż żadnych granic nie dałoby się ustalić, gdyż wielonarodowościowe są zarówno miasta, miasteczka, jak i wsie. Wiele jest na tym pograniczu miast, które można byłoby nazwać miastami powołanymi do współistnienia, tak jak Jan Paweł II określił Wilno.

Zdawano sobie sprawę już w latach siedemdziesiątych, że kultury mniejszościowe powinny być nie tylko tolerowane, ale zachowane i rozwijane. Stąd hasła równości, kulturowego pluralizmu, otwartości na grupy mniejszościowe, zainteresowanie nimi jako ciekawymi, a nie zagrażającymi, jak też szczególne zwrócenie uwagi na problem międzykulturowej edukacji, która miałaby na celu uwrażliwienie dzieci i młodzieży w tym zakresie. Przykładem z naszego regionu może być powołanie Ośrodka „Pogranicze — Sztuk,

Kultur, Narodów” z siedzibą w Sejnach, gdzie najwyraźniej zachowały się ślady materialnego i duchowego dziedzictwa przeszłości.

Fundacja „Pogranicze”, która powstała w maju 1990 roku, w styczniu następnego roku powołała do życia Ośrodek „Pogranicze — Sztuk, Kultur, Narodów”. Założyciele Fundacji i Ośrodka proponowali nowe podejście do problemów dziedzictwa kulturowego. Uznali, że dotychczasowe formy badania i przekazywania dziedzictwa poprzez skanseny, muzea etnograficzne, festiwale folklorystyczne są niewystarczające. Podjęli więc badanie i dokumentowanie kultury tradycyjnej z praktyczną jej realizacją, szukając dla niej żywego współcześnie przekazu w różnych formach działania artystycznego z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Zwrócili szczególną uwagę na pogranicze przeszłości (starego świata) i współczesności. W związku z tym, że często tradycja jest dla młodych ludzi czymś skostniałym, niepotrzebnym i odległym, co w sposób istotny zagraża tożsamości kulturowej, inspirują nowe poszukiwania artystyczne i pedagogiczne.

Oto niektóre z form działalności Ośrodka:

- lekcje w szkołach poświęcone mniejszościom narodowym i wyznaniowym zamieszkującym terytorium dawnej Rzeczypospolitej i obecne (Litwini, Białorusini, Ukraińcy, Żydzi, Cyganie, wyznawcy prawosławia, starowiercy, ewangelicy itp.),
- prace teatralne w oparciu o własny zespół aktorski, warsztaty teatralne, spektakle dla dzieci i młodzieży,
- przedsięwzięcia prowadzone w tych wsiach i miasteczkach, które zachowały ślady kultury tradycyjnej, połączone z prezentacją spektakli, muzyką i działaniami odwołującymi się do form obrzędowych związanych z kalendarzem liturgicznym i kosmicznym,
- odwiedzanie ważnych miejsc historycznych i kulturowych, poznanie codziennego życia mieszkańców, rozmowy i biesiady,
- wyprawy mające na celu zbieranie i dokumentowanie wszelkich śladów kultury duchowej i materialnej pogranicza,
- sporządzanie dokumentacji i opracowywanie zebranych materiałów pod kątem ich wartości naukowej oraz przydatności do pracy artystycznej,
- upowszechnianie zebranych materiałów w formie publikacji, wystaw, prelekcji, własnej pracy artystycznej,

- pobudzenie twórczej aktywności dzieci poprzez teatr, muzykę, eurytmię, plastykę,
- organizowanie warsztatów, spotkań, sesji i zapraszanie na nie twórców z innych regionów Polski, Europy i innych kontynentów.

Działalność Ośrodka skupia się wokół działań związanych z ciągłą, codzienną pracą oraz z działań realizujących projekty organizowane cyklicznie. Należą do nich między innymi: „Spotkanie innego, czyli o cnocie tolerancji”, „Pamięć starowieku”, „Środkowoeuropejskie Forum Kultury”¹.

Od kilku lat listopad jest w Sejnach miesiącem, w którym pod hasłem tolerancji spotykają się przedstawiciele Ministerstwa Kultury i Edukacji, artyści, socjologzy, pedagodzy, psychologzy, nauczyciele, animatorzy kultury oraz młodzież i przedstawiciele różnych narodowości. Uczestniczą w przeglądach filmów prezentujących różne aspekty tolerancji, w koncertach muzyki, w konkursach na prace plastyczne, w wystawach, „dialogach o tolerancji” itp. Na zajęcia do szkół podstawowych i średnich zapraszani są dziennikarze, literaci, naukowcy, którzy przedstawiają historię i kulturę Białorusinów, Litwinów, Ukraińców, Niemców, Mazurów, Żydów oraz Polaków.

Spotkania poświęcone problemom inności i tolerancji realizowano w dwóch grupach:

- blok adresowany do dzieci szkolnych w ramach programu „Dom rodzinny — dom sąsiedztwa”,
- blok adresowany do młodzieży w ramach programu „Klasy dziedzictwa kulturowego”.

Realizacja projektu „Dom” doprowadziła do bezpośredniego „spotkania” różnorodnej tradycji i języków. Dom jest miejscem skupiającym energię do wewnątrz, chroniącym to, co najbliższe, związane z własnymi korzeniami. Człowiek posiadający własny dom to człowiek z poczuciem przynależności, któremu łatwiej jest przyjąć postawę otwarcia na sąsiedztwo i współpracę, co szczególnie istotne jest w regionie pogranicza kulturowego.

¹ Szerzej na ten temat: A. Laskowska, *Historia i działalność Ośrodka „Pogranicze – Sztuk, Kultu; Narodów” w Sejnach*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem autora, MWN w Olecku 1995.

Najistotniejszym działaniem, wokół którego ogniskowały się wszystkie zajęcia, było wspólne budowanie drewnianego domu pod kierunkiem cieśli. Dzieci brały udział w budowaniu domu, organizowały i uczestniczyły w zajęciach teatralnych, muzycznych, plastycznych, odkrywając i poszukując znaczeń symbolicznych każdego z elementów składających się na dom. Powstały więc elementy działań teatralnych z tradycyjnymi pieśniami, prace plastyczne itp. Praca odbywała się w zespołach złożonych z przedstawicieli różnych grup narodowościowych. Uczestnicy starali się przybliżyć własne dziedzictwo kulturowe, które przywieźli ze swojego domu, wzbudzić ciekawość i zainteresowanie swoją odmiennością. Każdego dnia uczestnicy spotkania zbierali się na wspólne biesiady, których gospodarzem była inna grupa, która prezentowała historię, pieśni, tańce, tradycje i elementy wiary. Często spotkania kończyły się pieśniami i tańcami, których uczono się wzajemnie od siebie. Dzieci wędrowały także po najbliższych okolicach poznając mieszkańców, gospodarstwa, szukając śladów przeszłości.

Wychodząc z założenia, że wybór optymalnych dróg edukacji regionalnej i międzykulturowej będzie dokonywał się odrębnie w każdym z regionów, w zależności od potrzeb i wyzwolonych w społecznościach inicjatyw, widziałbym potrzebę wprowadzenia do przedmiotów z zakresu historii, literatury, geografii, wychowania plastycznego i muzycznego elementów regionalnych, jak też wprowadzenia przedmiotów fakultatywnych, co umożliwiałoby realizację tych treści. Wobec powyższego istnieje pilna potrzeba przygotowania nauczycieli do realizacji programu regionalnego i międzykulturowego, dokonania regionalizacji programów na kierunkach studiów, powołania podyplomowych studiów edukacji międzykulturowej itp. Istotnym problemem jest także udział instytucji naukowych i kulturalnych w zakresie przygotowania programów, poradników metodycznych, dotyczących realizacji wiedzy o regionie i najbliższych kulturach, jak też systematyczne upowszechnianie tejże wiedzy w środkach masowego przekazu.

Przewiduje się, że w najbliższej przyszłości systemy edukacyjne z monokulturowych przekształcą się w multikulturowe i interkulturowe. Związane to jest z migracjami o różnym nasileniu i zakresie oraz z odbudowywaniem tożsamości autochtonicznej na pograniczach wielu krajów, szczególnie w Europie środkowo-wschodniej. To z kolei pociągnie za sobą konieczność zmian w zakresie celów, treści, zasad i organizacji funkcjonowania oświaty i szkolnictwa.

W nowych programach szkolnych winny się znaleźć treści prezentujące odmienne grupy etniczne, kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności. Sądzę, że winny nastąpić zmiany w proporcjach podstawowych funkcji edukacyjnych. Niezbędne jest, i stanie się jeszcze bardziej konieczne, rozszerzenie funkcji opiekuńczej, nadanie jej innego charakteru ze względu na potrzebę zróżnicowanej i wielostronnej działalności zabezpieczającej przed różnego typu zagrożeniami, ze względu na konieczność ochrony zdrowia poprzez rekreację, czynny wypoczynek i sport, wzajemne opiekanie się ludźmi w sytuacjach trudnych. Należy także zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą ze względu na zagrożenie centralnych wartości, narastające patologie społeczne, co nie motywuje do pokonywania trudności, a osłabia i prowadzi do niepewności, zagubienia i utraty nadziei na sensowny start społeczny. Przez wiele wieków bowiem, na co zwróciła uwagę B. Smolińska-Theiss *...kultura, religia i sztuka podsuwały nam sielski obrazek dzieciństwa pojmowanego jako elementarny związek dziecka z matką, opisywany chętnie z punktu widzenia roli syna, córki, czasami ucznia, słuchacza, uczestnika różnych zajęć, w pełni oddanego i podporządkowanego mądrości oraz woli dorosłych*². Zmiany, które się dokonały i dokonują, wskazują na potrzebę wielowymiarowego i procesualnego ujęcia pełnionych ról, gdzie w istotnym stopniu zauważalna będzie w interakcjach indywidualna odpowiedzialność, aktywne uczestnictwo, negocjacje i dialog partnerski.

Sądzę, iż odbudowa i nowe spojrzenie na funkcje opiekuńcze i wychowawcze szeroko pojętej edukacji, uzależnione jest i będzie

² B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny 1993, s. 223.

od inicjatyw podejmowanych w społecznościach lokalnych, gdzie obok siebie będą występowały instytucje o charakterze publicznym, prywatnym, społecznym, powołane przez różne stowarzyszenia i osoby fizyczne, gdyż one najlepiej znają i „czują” potrzeby środowiska. Wobec powyższego niezbędne jest większe zaufanie do inicjatyw społecznych, większa autonomia w zarządzaniu, kompletowaniu kadry, a przede wszystkim dopuszczenie do realizacji treści regionalnych z możliwie wielu przedmiotów, co pozwoli zrozumieć i „wrosnąć” w społeczność przyjscia na świat, społeczność przyrodniczą i kulturową najbliższych.

Treść edukacji regionalnej nie jest bowiem specyzowana ani w teorii, ani w praktyce. Z pewnością jest to wynik dominacji, w odrzonym po rozbiorach państwie polskim, doktryny unifikacyjnej w okresie międzywojennym i doktryny integracyjnej, a w praktyce uniformizacyjnej, po drugiej wojnie światowej. Doktryny te, wynikające z odmiennych przesłanek w obydwu okresach dziejowych, traktowały regionalne różnicowanie treści kształcenia i wychowania szkolnego w sposób marginesowy. Nie dostrzegano różnicowania kulturowego dzieci i młodzieży i potrzeby włączenia do programu kształcenia wartości kultury regionalnej, nie dbano o podtrzymywanie swoistych cech regionu w zakresie języka i kultury. Istnieje więc problem języka ojczystego — maczynego, języka rodzinnego, w którym odbywają się pierwsze kontakty dziecka z rodzicami i najbliższym otoczeniem.

Kultywowanie języka ojczystego wydaje się być obecnie kwestią podstawową dla edukacji. Język w życiu grupy etnicznej stanowi bowiem podstawowy czynnik wyposażenia kulturowo-społecznego, który zabezpiecza byt etniczny będąc:

- a) elementem przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego,
- b) narzędziem komunikacji wewnątrzgrupowej,
- c) czynnikiem identyfikacji i zachowania tożsamości.

Sądzę, iż istnieje ścisła zależność między tożsamością a językiem maczynym, charakteryzująca się sprzężeniem zwrotnym i wzajemnym wzmacnianiem. Silna autoidentyfikacja etniczna może skłaniać

do używania „swojego” języka, a jego znajomość i używanie pogłębia poczucie tożsamości etnicznej.

Istotnym problemem jest międzypokoleniowa socjalizacja językowa. Rodzina jest tylko jednym z wielu **czynników transmisji** pokoleniowej, a niekiedy przestaje być tym **czynnikiem** w związku z procesami cywilizacyjnymi, aspiracjami rodziców itp. W związku z tym nowym zadaniem edukacyjnym jest **rozszerzenie** funkcji wychowania równoległego.

Jak pisze E. Trempała, wychowanie równoległe w porównaniu z wychowaniem pozaszkolnym *...obejmuje wszystkie kanały wpływów na dzieci i młodzież — wszystkie środowiska wychowawcze, a w związku z tym ma znacznie szerszy zakres oddziaływania wychowawczego*³.

Do wskazanych przez E. Trempałę funkcji wychowania równoległego (wychowawcza, **dydaktyczna**, opiekuńcza, wspierająca rozwój, usługowa, rekreacyjna, zdrowotno-korekcyjna, kulturalno-oświatowa, inspirująca, **diagnostyczna**, koordynacyjno-integracyjna, doradczo-instruktażowa, **kompensacyjna**, profilaktyczna) widziałbym potrzebę włączenia funkcji kulturowej, związanej z tradycją i dziedzictwem społeczności lokalnych, a w niej podfunkcji regionalnej, etnicznej, wyznaniowej, **multikulturowej** i międzykulturowej.

Jeśli pluralizm ma być autentycznie realizowany w praktyce, musi być prezentowane i uwidaczniane życie grup, **które tworzą społeczność**. Nie może być on tylko ograniczony do **wyrażania różnic** między jednostkami w odniesieniu do ich **dziedzictwa, wartości, czy stylów życia**. Pluralizm musi **rozpoznawać w sposób poważny tożsamości i prawa grup** i musi reprezentować **zbiorową tożsamość**. Uwydatniając przynależność do danej grupy jako **podstawę uczestnictwa** w społeczeństwie, winien zapewniać, że pedagogia, program i metody nauczania, są zgodne z cenionymi różnicami kulturowymi.

Trudności edukacji wielokulturowej związane były z nieadekwatną koncepcją kultury i idealistyczną koncepcją społecznych i kul-

³ E. Trempała, Funkcja szkoły na tle wychowania równoległego, w: *Socjalizacja — Osobowość — Wychowanie*, pr. zb. pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1989, s. 57.

turowych relacji. Obrona „kulturowego pluralizmu” musi więc być uzupełniona obroną „strukturalnego pluralizmu” i wówczas edukacja wielokulturowa mogłaby osiągnąć pewną proporcjonalność wśród grup etnicznych. Rezultatem mógłby być autentyczny wielokulturowy system, w którym różne wartości i style życia mają równy status i prestiż. Taki system wykształciłby nie tylko różne sposoby przekazywania wiedzy, ale również odpowiednie pedagogiczne metody przekazywania tej wiedzy oraz różnorodność metod sprawdzania osiągnięć szkolnych.

Wobec zmian politycznych, ekonomicznych i społecznych i związanych z nimi procesów odradzania się podmiotowości i tożsamości kulturowej, dotychczasowa interpretacja adaptacji społecznej czy zawodowej jako przystosowania do określonych warunków społecznych czy dostosowania do stawianych przez pracodawcę wymagań, wydaje się być nieprzydatna. Jak podkreśla K. Kossak-Główczeński *...nastąpiło bowiem przesunięcie ciężaru z nieuświadomianej roli członka zbiorowości etnicznej, regionalnej lub etniczno-regionalnej na świadomy wybór ewentualnej przynależności grupowej*⁴. Odrodzony wątek podmiotowości, własnego sprawstwa, przeciwstawiający się unifikacji na rzecz wyboru, wdrażałby do odpowiedzialności i do ponoszenia konsekwencji własnych działań, co wskazuje na konieczność wypracowania innego sposobu opisywania procesu przystosowywania się nauczyciela do zawodu.

W kontekście jednostki oceniającej, wybierającej i kształtującej system wartości i norm kulturowych rodzą się między innymi takie pytania jak: Jakie postacie przybiera proces przystosowywania się nauczyciela do oczekiwań i potrzeb społeczności lokalnych? Jak pełniona jest szeroko pojęta rola nauczyciela w środowisku, w którym przestały funkcjonować narzucone i zewnętrznie uznawane wzory zachowań, interakcji, kryteria ocen? Czy i jak są formułowane oczekiwania wobec nauczyciela i szkoły w zakresie edukacji regionalnej,

⁴ K. Kossak-Główczeński, Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1992, s. 163.

etnicznej, wyznaniowej, etniczno-wyznaniowej? Czy nauczyciel ma sprzyjać edukacji regionalnej? Czy potrafi prowadzić dialog, rozumieć różne racje, dążenia subkultur?

Ujmując procesualnie adaptację, na którą składałaby się asymilacja i akomodacja, chciałbym wskazać na istotę tej ostatniej ze względu na nowe sytuacje, nową jakość roli nauczyciela, nowe interakcje i bodźce grupowe. **Wyodrębnienie procesu akomodacji jako procesu przekształcania pierwotnego schematu myślowego, modyfikowania i reorientacji wartości, wzorów i sposobów zachowania, ze względu na ich nieprzydatność w ocenie subiektywnej i z uwagi na nową sytuację obiektywną, z możliwością kultywowania dziedzictwa kulturowego, jest wynikiem badań empirycznych nad socjalizacją i wychowaniem dzieci i młodzieży w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostocczyzny⁵.**

Zauważyłem, że nauczyciel nie posiada programu pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Wartości edukacyjne regionu nie są uwzględniane w pełnionej przez niego roli; nie przygotowuje do rozumienia „inności”, negując i traktując często odmienności kulturowe jako przeżytek i wsteczność, doprowadzając niejednokrotnie ucznia do kompleksów i wstydlivosti za swój język matczyny, nawyki i zachowania kulturowe wyniesione z rodziny. „Wpisując” się w rolę zawodową wydaje się często narzucać sobie coś, co stoi w sprzeczności z jego podmiotowością, własnym „Ja”, zapominając o ograniczaniu swojej tożsamości i nie zdając sobie sprawy z niebezpieczeństwa grania roli (muszę tak postępować, muszę być konsekwentny, ja wiem lepiej, nie mogę popełniać błędów, muszę postępować sprawiedliwie itp.).

Stwierdziłem, że elementy edukacji międzykulturowej częściej występowały w aspekcie kształtowania postaw internacjonalistycznych, solidarności i zaciekawienia przysłowiowym „Murzynkiem Bambo”. Najczęściej solidaryzowano się z tymi, którzy są daleko i ich odmienność była przedstawiana jako coś pomocnego w rozu-

⁵ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie...*, op. cit.

mieniu innych ludzi i świata, do którego należą i który kształtują. Nie mając z nimi bezpośredniej styczności spostrzegano ich odmienną kulturę jako interesującą, a ich jako przyjaznych, bliskich emocjonalnie. Ci „inni”, którzy byli obok, z którymi utrzymywano bezpośrednie kontakty, nie byli przedstawiani jako ciekawi i interesujący. Ich odmienność częstokroć traktowano jako coś dziwnego, odbiegającego od normalności, jako coś zagrażającego, stąd częste posługiwanie się stereotypem i bazowanie na uprzedzeniach, aby przedstawić ich jako nieprzyjacielskich, wrogo usposobionych itp.

W związku z tymi problemami widzę istotne zadania nauczyciela, który funkcjonuje w środowisku, zna, rozpoznaje społeczność lokalną i kształtuje ją, tworzy społeczność zintegrowaną, odkrywając i kształtującą własną tożsamość kulturową. Istotne jest więc obecnie takie kształtowanie i wykorzystywanie sytuacji, w których podmiotem byłby wychowawca i wychowanek. A. Gurycka takie sytuacje określa jako dwupodmiotowe. W sytuacjach tych wychowawca realizuje swoją linię działania i tworzy warunki, aby dziecko mogło go wprowadzić do własnej linii działania⁶.

Uwzględniając podmiotowość i dynamiczność rozwoju każdej jednostki, jak też równowartość ich systemów wartości i wzorów zachowań, widzę potrzebę projektowania badań w zakresie akomodacji nauczyciela w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Akomodacja, która powstaje na bazie tolerancji i jest związana z wzajemnymi ustępstwami, dając możliwość zachowania i kultywowania „inności”, jest także określana jako metoda rozwiązywania konfliktów⁷.

Faza akomodacji w procesie przystosowania związana jest ze współpracą pomiędzy jednostkami i grupami, zakładając obustronne korzyści z interakcji. „Współpraca jest możliwa na podstawie wza-

⁶ A. Górycka, Podmiotowość — postulat dla wychowania, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, pod red. A. Góryckiej, Warszawa 1989, t. I, s. 14-15.

⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, op. cit., s. 207.

jemnego przystosowania, a więc zawsze na podstawie rezygnacji z pewnych własnych wartości”⁸.

W sytuacji, gdy proporcje między mikroświatem a makroświatem ulegają wyraźnemu przesunięciu na rzecz makroświata, przy słabo ukształtowanym mikroświecie, gdy większość zdarzeń w świecie nie wywołuje naszego osobistego stosunku, wówczas jako podmiot zanikamy. Gdy granice mikroświata są niejasne i niepełne, często przejawiamy tendencje do tego, by obronnie przyjmować do niego to, co nam się wydaje istotne i ważne z makroświata, powodując jeszcze większą dyfuzję podmiotowości. Inną drogą jest wycofywanie się, zamiana związków osobistych na związki formalne, brak zaangażowania osobistego. Broniąc się przed uprzedmiotowieniem jednostki winniśmy tak zorganizować proces wychowania, aby wchodzącej w makroświat jednostce nie eliminować mikroświata, na którym może najwięcej i najtrwalej budować. Za istotne więc dla sytuacji dwupodmiotowych uważam uruchomienie i przestrzeganie następujących reguł postępowania:

1. Konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności, uświadomienie, że wychowanie nie jest procesem technologicznym, a skomplikowanym procesem interakcji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, w której to przedmiotem działania jest sytuacja, a jej kreatorami są zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie.
2. Znajomość potrzeb dziecka, jego indywidualnych parametrów rozwoju, indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, jak też jego usytuowania rodzinnego i lokalnego.
3. Operowanie w praktyce wiedzą o aktywności dziecka jako podmiotu działającego, sposobach realizowania się w warunkach interakcji dwupodmiotowej (inicjowanie interakcji, procesu komunikacji, koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych).
4. Umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na bodź-

⁸ Tamże, s. 208.

ce, zachowania, sytuacje. Zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu, szukania możliwych, innych, sposobów realizacji, prawa do decyzji, własnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku.

5. Stwarzanie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, umożliwiającego określenie optymalnych dróg wspierania. Oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji. Stwarzanie klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności i uczynności, klimatu wyzwającego i potęgującego wiarę we własne siły i możliwości, łamiącego formalizm, nieufność i lęk.

3.2. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa

Przysze społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe, ze wszystkimi konsekwencjami. Do życia i współdziałania w takich społeczeństwach może przygotować edukacja międzykulturowa, która rozszerza zakres swoich oddziaływań na autochtonów i grupy większościowe, obejmując także swoim oddziaływaniem cudzoziemców i grupy mniejszościowe. Można powiedzieć, że w oparciu i na bazie edukacji wielokulturowej czyni następny krok ku integracji i tolerancji, obejmując swoim przedmiotem zainteresowań dzieci, młodzież, dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego.

Edukacja wielokulturowa, walcząc z monokulturalizmem, próbowała wprowadzić do szkół „kulturowy pluralizm”, uważając że będzie można zrekompensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych. Początkowy entuzjazm i wiara w możliwość wprowadzenia zmian w szkolnictwie zastępowany był coraz częściej krytyką ze względu na trudności „poruszania się” wśród złożonych zagadnień wielokulturalizmu i dylemat dotarcia do strukturalnych nierówności limitujących życiowe szansę dzieci z tych grup. Zbyt dużo uwagi poświęcano kulturowej i etnicznej tożsamości, a zbyt mało stosunkom grup mniejszościowych z grupami dominującymi. Edukacyjne programy promujące kulturowy pluralizm włączone

zostały do istniejącego (monokulturowego) programu nauczania, jednakże nie zdołały zmienić kulturowej transmisji grupy dominującej w szkolnictwie.

Dzieci z etnicznych grup mniejszościowych zostały dostrzeżone przede wszystkim z powodu niskich osiągnięć w porównaniu z dziećmi grupy dominującej. Początkowo sądzono, że język i kultura były podstawą problemów szkolnych, w związku z czym wcielenie do dominującej kultury i języka zostało uznane za najlepszą metodę przywracania równowagi. W tym podejściu języki i kultury mniejszościowe były widziane jako przeszkody, które o ile nie mogły być usunięte z szerszego społeczeństwa, to przynajmniej powinny być usunięte ze szkoły. W związku z tym nauczanie języka państwowego stało się czynnikiem dominującym, a dzieci zachęcano do „pozostawiania ich własnego języka i kultury za bramą szkoły”⁹.

Należy podkreślić, że edukacja wielokulturowa jest procesem związanym z ogólną reformą szkolnictwa i podstawową edukacją dla wszystkich uczniów. Odrzuca ona rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i w społeczeństwie, akceptuje zaś i popiera pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczności i nauczycieli. Edukacja wielokulturowa przenika program i metody nauczania stosowane w szkole, jak też interakcje między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Korzystając z krytycznej pedagogiki jako swojej filozofii, skupia się na wiedzy, krytyce i działaniu, sprzyjając w ten sposób demokratycznym zasadom społecznej sprawiedliwości¹⁰.

Obroncy wielokulturowej i antyrasistowskiej edukacji często wskazują na podobne oraz identyczne organizacyjne i pedagogiczne strategie tych dwóch rodzajów edukacji. Mówią one między innymi o powoływaniu nauczycieli z etnicznych grup mniejszościowych, zaangażowaniu całej instytucji szkolnej w proces reform, stosowaniu wpływających na siebie i uzupełniających się metod nauczania i uczenia się, współpracy rodziców, promowaniu zaangażowania rodziców

⁹ S. May, *Making Multicultural Education Work*, Toronto 1994.

¹⁰ S. Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, New York 1992, s. 208.

z grup mniejszościowych w sprawy szkoły, promowaniu dwujęzyczności i wielojęzyczności¹¹.

Cytowana wyżej Sonia Nieto w swojej książce „Afirmowanie różnorodności” twierdzi, że edukacji wielokulturowej nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół, jak też w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Jeśli edukacja wielokulturowa ma naprawić edukacyjne krzywdy etnicznych grup mniejszościowych, musi być pojmowana jako reforma szkolnictwa, która zwróci uwagę na funkcjonowanie charakterystycznych cech szkoły i przedstawi modelowe rozwiązania dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Oto niektóre z niezbędnych działań reformujących:

a) traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji antyrasistowskiej

Szkoła winna zwracać uwagę i rozpoznawać nierówne siły w klasie i w szerszym środowisku. Zachowanie antyrasistowskie i antydyskryminacyjne oznacza zwracanie uwagi na wszystkie dziedzi-ny życia społecznego, w których to jedni uczniowie mogą być faworyzowani ponad innych. Nauczyciele lokalizują nierówne siły w klasie i tworzą takie struktury, które w swoim założeniu wspomagają dzieci „mniejszościowe”, jeśli te takiej pomocy oczekują.

b) traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji podstawowej — zasadniczej

Zgodnie z tym założeniem program nauczania zawiera szerszą koncepcję roli i uzasadnienia kultury i języków innych niż grupy dominujące. Szkoła promuje pluralizm wiedzy edukacyjnej na terenie szkoły, jak i pluralizm w zdobywaniu wiedzy.

c) traktowanie edukacji wielokulturowej jako ważnej dla wszystkich uczniów

Zaabsorbowanie uczniami z mniejszościowych grup etnicznych nie może ograniczać się tylko do patologicznych sytuacji doświadczanych przez te grupy. Należy stwierdzić, czy istnieje nierówność w edukacyjnych możliwościach i sile społecznej, czy ma miejsce nie-

¹¹ B. Carrington and G. Short, „Race” and the Primary School: Theory into Practice, Windsor 1989, s. 82-101.

korzystna sytuacja grup mniejszościowych. Jednakże szkoła jest tak samo zainteresowana wszystkimi uczniami. To winno być wyraźnie wykresponowane poprzez ukazanie międzykulturowych związków i widoczne w trosce o osiągnięcia szkolne wszystkich uczniów.

d) traktowanie edukacji wielokulturowej jako przenikającej — rozprzestrzeniającej się

Edukacja wielokulturowa winna przenikać całe bezpośrednie i pośrednie środowisko: fizyczne środowisko klasy, program nauczania, kadrę pedagogiczną, grupy etniczne, strategie instruktażowe, związki między nauczycielami i środowiskiem społecznym. Przy takim założeniu program nauczania będzie całkowicie „przesiąknięty” edukacją wielokulturową, rodzice i inne osoby ze środowiska będą bardziej aktywni i zaangażowani w pracę przy tworzeniu motywującego kulturowo programu nauczania.

e) traktowanie edukacji wielokulturowej jako zmierzającej ku społecznej sprawiedliwości

Dobra edukacja powinna łączyć teorię z krytyką i działaniem. Zasadniczym elementem sukcesu jest demokratyczny i wzajemny charakter zależności i stosunków szkolno-społecznych. Związane z tym jest bezpośrednio zaangażowanie nauczycieli i rodziców w procesie tworzenia programu szkolnego. Szkoła stanowi miejsce ciągłych poszukiwań i prób badawczych, ustawicznych praktyk pozwalających zdobywać wiedzę, umiejętności i stawać się bardziej wiarygodnym w procesie współdziałania i dążenia do celu.

f) traktowanie edukacji wielokulturowej jako procesu

Nacisk na treści programowe często powoduje, że na sam proces edukacji zwraca się niewielką uwagę. Edukacja wielokulturowa może osiągnąć efekty wówczas gdy treści znajdą się w ciągu działań i będą stanowiły istotny element w całym toku działań, zgodnie z przyjętym planem. Proces charakteryzuje się bowiem złożonością, intencjonalnością, długotrwałością, jak też interakcyjnością i relatywnością.

g) traktowanie edukacji wielokulturowej jako pedagogiki krytycznej

Pedagogika krytyczna jest wielokulturowa z samej definicji,

gdyż opiera się bardziej na doświadczeniach i punktach widzenia uczniów niż na narzuconej kulturze. Jednakże nie ogranicza się wyłącznie do doświadczeń uczniów, angażując się w zależności i relacje społeczne i kulturowe, co pozwala zauważyć i kształtować sprzyjające edukacji międzykulturowej warunki i sytuacje. W praktyce szkolnej odchodzi się od teoretyzowania w kierunku praktyki typu: to jest dla mnie dobre, to mi pomaga. Jeśli pluralizm ma być autentycznie realizowany, musi uwydatniać cechy przynależności do grupy, która jest podstawą uczestnictwa w społeczeństwie i zapewniać, że program nauczania i sposoby osiągania wiedzy są zgodne z wartościami różnicami kulturowymi.

W dialogu i ciągłej negocjacji z innymi powstają, zanikają, przeobrażają się różne odczucia w zakresie afiliacji kulturowej, regionalnej, etnicznej czy religijnej. Powstaje potrzeba samookreślenia się, jednak jest to zjawisko dynamiczne. Jednostka winna nabywać tożsamości kulturowej (swoistego sposobu myślenia, wartościowania, działania) w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, dialogu i negocjacji, doświadczając edukacyjnych różności poprzez:

- uczenie się o swojej własnej kulturze i kulturach innych, co pozwala na nadanie wartości swojej własnej kulturze i jednocześnie rezygnację z kolonizowania świadomości innych i narzucania im swojej kultury,
- wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości, przygotowanie do pokojowego współżycia, kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur,
- zauważanie problemów etnicznych i wyznaniowych w programach nauczania i przejawianie szacunku dla inności,
- przeciwstawianie się wszelkim formom ignorancji, wrogości i dyskryminacji wobec grup mniejszościowych, wdrażanie do pozytywnego spostrzegania inności,
- doświadczanie tolerancji, poszanowania tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia, wzajemne wzbogacanie kulturowe,
- podwyższanie poczucia wartości własnej grupy etnicznej, rozwijanie dumy kulturowej.

Edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wnikanie w istotę kultur i wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur.

Spółczenstwa, które nie wykorzystują sytuacji i warunków do kontaktów z innością i odmiennością, to społczenstwa kształtujące postawy zamknięte, natomiast te, które dostarczają systematycznego treningu inności i obcości, przedstawiają rzeczywistość społczeną jako urozmaiconą, bogatą i różnorodną, to społczenstwa otwarte. Cywilizacja tolerancyjna i pluralistyczna tylko wówczas ma szansę się wyłonić, gdy nauczymy się doceniać wartość sposobów życia innych społczenstw.

Poczucie obcości wiąże się z emocjami negatywnymi i często z zachowaniami agresywnymi. Osamotnienie, poniżenie, upokorzenie budzi poczucie lęku i pragnienie odwetu za doznane krzywdy. Im bardziej życie danej zbiorowości społczennej nasycone jest niechęcią, wrogością, uprzedzeniami wobec innych, tym większe istnieje prawdopodobieństwo, że efektem procesów socjalizacyjno-wychowawczych będzie kierowanie się uprzedzeniami wobec pewnych grup ludzi. Jednostki lub grupy znajdujące się w środowisku odczuwanym jako obce i jako obce je odbierającym, żyją w ciągłym poczuciu zagrożenia i napięcia, płynącego z podważenia poczucia własnej wartości, z braku akceptacji lub odrzucenia przez zbiorowość obcą. Jak podkreśla E. Nowicka, poczucie obcości w zbiorowości, której jednostka czuje się członkiem, może być szczególnie dramatyczne, gdy nie ma ona żadnej alternatywnej grupy przynależności, z którą mogłaby się utożsamiać¹².

W społczenstwie naszym, ze względu na uwarunkowania historyczne i religijne, mają miejsce postawy zamknięte, ksenofobicz-

¹² *Religia a obcość*, pod red. E. Nowickiej, Kraków 1991, s. 14.

ne, operujące uprzedzeniami i stereotypami. Wynika to z historycznej nieufności do sąsiadów, z tego, co związane jest z pamięcią historyczną. Pamięć ta pochodzi z wiedzy naukowej, edukacji i przekazów potocznych. To urazy, kompleksy, animozje, skłonności do odwetu z tytułu nagromadzonych na przestrzeni dziejów krzywd. Może być w tym wiele zafałszowań, półprawd, tendencyjności, co tym bardziej wymaga dialogu w celu zadbania o wspólny spadek pogranicza kulturowego, do którego przyznaje się kilka narodów. Sądzę, iż mógłby to być pomost odnajdywania tego, co nas łączy, a nie eksponowania tego, co dzieli.

Z drugiej strony, trudne problemy globalne i lokalne uświadamiają społeczeństwu naszemu potrzebę przekraczania granic własnej kultury, podejmowania trudnego zadania wyzwiania sił wewnętrznych jednostek i sił społecznych grup i w efekcie kształtowania edukacji otwartej, przygotowującej do wyborów. W procesie osvajania z innością, poszukiwania ścieżek do wspólnego domu europejskiego i ziemskiego należy mieć na uwadze następujące pytanie: czy w procesie edukacji nie kształtujemy postaw do innych w oparciu o koncepcję obcości i nieufności, czy nie popełniamy w procesie wychowawczym błędu, przed którym przestrzegali nas między innymi Stanisław Ossowski, Jan Stanisław Bystron czy Jan Józef Lipski¹³?

Konieczne jest otwarte prezentowanie inności i odmienności, dyskutowanie, negocjowanie, przełamywanie wzajemnych niechęci i obaw. Z pewnością trudne są pierwsze kroki, które winny wyniknąć i być wyraźnie zauważone jako kroki ze strony grupy większościowej, dominującej. Mniejszość bowiem zawsze wymaga większego zainteresowania i wsparcia.

Uważam, że edukacja międzykulturowa może się rozwijać jedynie na bazie edukacji regionalnej, która daje możliwość wnika-
nia i rozumienia innych kultur, poprzez odniesienie, porównanie

¹³ S. Ossowski, *Wież społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa 1966; J. S. Bystron, *Megalomania narodowa*, w: *Tematy, które mi odradzano*, Warszawa 1980; J. J. Lipski, *Dwie ojczyzny dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: *Tunika Nessosa*, Warszawa 1972.

z własnym zasobem kulturowym. Jak pisze D. Markowska ... *Przez edukację międzykulturową należy rozumieć proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych — od subkultur we własnej społeczności począwszy aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw — oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej*¹⁴.

W procesie edukacji niezbędne jest nabycie umiejętności prowadzenia dialogu i negocjacji między kulturami, chronienie z jednej strony przed globalizacją, homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem. Edukacja między (na pograniczach), a nie pomiędzy centrami, które są zasiedziałe i sztywne, pomoże zrozumieć odmienność i porównywać ją nie w kategoriach lepsza czy gorsza, a w kategoriach inna, ciekawa, zastanawiająca itp.

Podstawowym celem edukacji międzykulturowej jest więc kształtowanie potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja. To pozwoli na otwartość wobec świata i porozumiewanie się w skali międzynarodowej ludzi różnych ras, religii, narodowości, tradycji.

Komunikowanie międzykulturowe jest więc przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie i świadomie orientować naszą kulturę w takim kierunku, który umożliwi porównywanie i w efekcie doprowadzi do pluralizmu kulturowego. *Dzięki swej tematycznej i metodologicznej niedookreśloności pedagogika międzykulturowa ma się obronić przed zastygnięciem w systemie raz przyjętych pojęć, schematycznością oferowanych rozwiązań i zbiurokratyzowaniem. Wszak każdy pluralizm kulturowy wymaga innej odpowiedzi. W rozdartym kulturowo*

¹⁴ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej...*, op. cit., s. 109.

współczesnym świecie ostatecznych i uniwersalnych metod nie ma i być nie może¹⁵.

Wobec powyższego powstaje podstawowe pytanie: czy edukacja zmierza do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy przedstawia i egzekwuje wartości kulturowe grupy dominującej?

Dotychczasowe oddziaływania szkoły generalnie miały na celu eliminację tożsamości rodzinnej, szczególnie w zakresie odmienności regionalnej, językowej czy etnicznej, co przejawiało się w podważaniu tej tożsamości, języka i wyznania przodków, wyszydzaniu i wyśmiewaniu zachowań, jak też zakazywaniu i karaniu za przejawy inności. Nie próbowano nakładać na to kultury ogólnonarodowej, traktując każdą odmienność kulturową jako coś niższego i gorszego, nieprzydatnego, skazując ją na zapomnienie i odrzucenie. To z kolei powodowało opór wewnętrzny, bunt dziecka, uruchamiało różne mechanizmy obronne. Szkoła narzucając „język ogólnonarodowy” pozbawiała dziecko konstruowania wypowiedzi w swoim języku, używania kodów skrótowych, odniesień do kontekstu itp. Tak więc uczyły się milczenia, nabywając przekonania o własnej niekompetencji, o niższej wartości kultury ich środowiska rodzinnego, o niemożności pokonania barier dzielących od kultury „wysokiej”.

Zakładam, że im bardziej szkoła godziła w poczucie tożsamości dziecka, w jego wartości (tym samym w podstawowe wartości i godność rodziny), tym silniejsze uruchamiała mechanizmy obronne. Przy silnej presji zewnętrznej, z obawy przed karą i blokowaniem perspektyw rozwoju, jednostka mogła zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami zewnętrznymi, mimo że były one niezgodne z jej przekonaniami.

W związku z powyższym w procesie edukacji nie można udawać, że nie dostrzega się problemu. Należy otwierać oczy dzieciom

¹⁵ M. M. Szymański, Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec — czyli modernizm i postmodernizm, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, pod red. J. Nikitorowicza, Białystok 1995, s. 109.

i rodzicom na wartości tradycji i kultury regionu, uczyć wzajemnego szacunku, przekazywać wizję perspektyw indywidualnych i zbiorowych związanych z ojczyzną prywatną, a na jej bazie także i z ideologiczną.

Zadaniem edukacji jest zaciekawić odmiennością, zrozumieć ją i traktować jako bodźcującą, wykazywać, że nie ma rzeczy obcej, która w pewnych warunkach nie mogłaby stać się swoją i z drugiej strony każda rzecz своя mogła być kiedyś obca.

W warunkach polskich zachowanie tożsamości narodowej nakażywało odnosić się z nieufnością do tego, co było zewnętrzne, jako odpowiedź na celową asymilację państw zaborczych. Nawet nie tak dawno ktoś wywodził, że choinka bożonarodzeniowa to zwyczaj niemiecki, a więc trzeba go zastąpić polską formą, snopem zboża, zapominając, że żywotna kultura czerpie swe soki ze wszystkich stron, zbiera i przetwarza na swój użytek nie uwzględniając granic.

Edukacja winna wydobyć tradycje pluralistyczne i pielęgnować je, nie izolować się, traktować swoją kulturę jako część kultury światowej i wzbogacać ją o elementy jej bliskie. Polityka czystości kultury izoluje od innych i w efekcie prowadzi do niezrozumienia inności i martwoty. Separacja prowadzi do „uwięźnienia świadomości” w kulturze, do pozornego bezpieczeństwa, do okopywania się w wyznaczonych granicach.

3.3. Strategie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej

Z pewnością zbliżenie narodowe i narodowościowe jest i będzie kwestią niezwykle ważną i jest obowiązkiem moralnym wszystkich ludzi do tego się przyczyniać. Uważam, że szeroko pojęta edukacja jest w stanie rozwijać i kształtować szacunek do regionalnego dziedzictwa kulturowego, a nauczyciel potrafi przełamać bariery kodu komunikacyjnego i dać podstawy do wychowania międzykulturowego. Odrodzony obecnie wątek podmiotowości, tożsamości

kulturowej, własnego sprawstwa, doprowadził do odrzucenia nie-uświadamianej roli członka zbiorowości etnicznej, regionalnej, wyznaniowej i podjęcia próby świadomego wyboru przynależności grupowej. Rodzima kultura staje się źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy. Następuje proces akomodacji, dokonywania przekształceń dotychczasowych schematów myślenia, czy tak jak pisze S. Kawula, metanoja, swoista zmiana myślenia, postępowania, usposobienia¹⁶.

Jak wobec powyższego ma się zachować edukacja, jakie kierunki i strategie promować, jeśli będziemy przez nią rozumieć ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów wykorzystujących ich możliwości oraz sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby stały się one w pełni świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności.

Jak ma funkcjonować edukacja na pograniczach kultur, gdzie od wieków, z dziada pradziada, żyją obok siebie ludzie posługujący się różnymi językami, uczęszczający do innych kościołów?

Samopoczucie mniejszości narodowych, etnicznych, wyznaniowych kształtowane jest w procesach interakcji społecznych i dlatego edukacja winna stworzyć możliwości przejścia od monologu do dialogu kultur, od dominacji negatywnych stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia, do negocjacji i dbałości o wspólny spadek pogranicza kultur.

Etap budzenia tożsamości narodowej z jednej strony związany był z żywiołowym wybuchem dążeń nacjonalistycznych, z drugiej zaś strony wynikał z wewnętrznej potrzeby samookreślenia jednostki. W jednym i w drugim przypadku pozwolił zauważyć i stwierdzić jaka jest jej kondycja (poczucie wewnętrznej spójności i odrębności, integracja czy zagubienie, zwątpienie, rozproszenie).

¹⁶ S. Kawula, *Antynomie współczesnego wychowania — refleksje w roku 1992*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Materiały z konferencji naukowej — Toruń 1992.

Obecnie jest czas koncepcji, czyli umiejscowienia siebie w skomplikowanym polu interakcji zachodzących w regionie zróżnicowanym kulturowo, jak też i kompetencji, czyli gotowości i zdolności do pewnych zachowań związanych z narastaniem świadomości utrzymania wspólnego dziedzictwa kulturowego.

W związku z powyższym z jednej strony ma miejsce izolacja i procesy etnocentryczne, z drugiej zachodzą procesy asymilacyjne oraz integracyjne. Czy edukacja winna promować każdą z grup etnicznych, etnograficznych, wyznaniowych, czy być środkiem asymilacji grup mniejszościowych, subordynacji do kultury dominującej, czy też być środkiem integracji i promowania międzykulturowej edukacji¹⁷.

W oparciu o badania własne na pograniczu polsko-białoruskim, literaturę przedmiotu i doświadczenia zachodnie podejmę próbę przedstawienia możliwych strategii edukacji, które kształtują się i będą rozwijały się lokalnie, w zależności od potrzeb i aspiracji jednostek i grup mniejszościowych oraz stopnia akceptacji i tolerancji dla odmienności grupy dominującej:

- strategia „rozdzielenia” — edukacji obok siebie,
- strategia integracji kultur mniejszościowych poprzez subordynację wobec kultury dominującej,
- strategia „tygla” — z możliwością edukacji każdej z grup we własnej kulturze i fuzji z kulturą dominującą, przy zachowaniu elementów odrębności,
- strategia edukacji międzykulturowej z tendencją równego traktowania i z tendencją przyznania pierwszeństwa potrzebom grup mniejszościowych.

¹⁷ W kwartalniku dotyczącym edukacji, wydawanym przez UNESCO zdecydowanie promuje się kierunek integracji i multikulturowej edukacji, m.in. R. R. Singh, *Changing education for a changing world*; W. Mitter, *Multicultural education*; C. Irwin, *Integrated education, Prospects 81*, quarterly review of education, vol. XXII nr 1/1992.

I. Strategia „rozdzielenia” — edukacji obok siebie

Długa i skomplikowana historia ziem wschodniego pogranicza zaowocowała zróżnicowaniem wyznaniowym i etnicznym. Obok dominującej ludności polskiej mieszkają tu między innymi Białorusini i Litwini.

Sądzę, że przykładem tej strategii może być funkcjonowanie Liceum Ogólnokształcącego w Puńsku z litewskim językiem wykładowym. Stwierdzona wysoka aktywność młodzieży w życiu kulturalnym społeczności lokalnej jest wynikiem wartościowego wychowawczo oddziaływania rodziców i szkoły. Jej świadome zaangażowanie kulturalne, przejawiające się w uczestnictwie w różnorodnych formach życia kulturalnego, organizowanego przez instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne układy kultury, świadczy o wysokim stopniu identyfikacji z kulturą narodu litewskiego. Temu procesowi sprzyja w sposób szczególny sieć placówek i instytucji kulturalno-oświatowych zlokalizowanych w tym środowisku.

Strategia edukacji obok siebie to strategia etnocentryczna, której jednak nie należy utożsamiać z nacjonalistyczną, szczególnie w przypadku pogranicza polsko-białoruskiego. Sądzę, iż białoruski etnocentryzm, jeśli w ogóle o nim można mówić, jest odmienny od innych, chociażby od polskiego czy litewskiego i nie wypływa z przesłanek mesjanistycznych, nie ma charakteru rewindykacyjnego ani roszczeniowego. Wydaje się kojarzyć z zasadą polityczną, jak określił to Ernest Gellner, *...która głosi, że jednostki polityczne powinny pokrywać się z jednostkami narodowościowymi*¹⁸.

Edukacja „obok siebie” na pograniczu polsko-białoruskim wydaje się być wynikiem funkcjonujących stereotypów (polski pan, białoruski chłop, Polak katolik), jak też braku kondycji Białorusinów w procesie nauczania języka białoruskiego. Zdominowanie szkolnictwa przez język rosyjski nie prowadzi do wypracowania własnych koncepcji, podczas gdy Polacy na Białorusi zorganizowali już nauczanie języka polskiego w ponad 250 miejscach.

¹⁸ E. Geller, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 9.

Etnocentryzm, jak wskazywałem wyżej, jest związany z tradycją i każda grupa broni własnych przekonań i systemu wartości, pragnąc zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa. Najłatwiej kształtuje się w dzieciństwie i w młodości, szczególnie pod wpływem tradycji i opinii środowiska. Czy etnocentryzm musimy spostrzegać i wiązać z nacjonalizmem? Czy powinien być traktowany jako źródło agresji, a nie jako pierwszy etap nabywania tożsamości zakorzeniającej, zakotwiczącej w ojczyźnie prywatnej, kształtującej i nadającej podstawową strukturę systemowi wartości, stanowiąc podstawę odbioru i indywidualnej interpretacji rzeczywistości.

Uważam, że w edukacji winno być określone stałe miejsce na etnocentryzm, co jest niezbędne do uświadomienia i kształtowania tożsamości i nie jest tym samym co nacjonalizm, który nie buduje tożsamości, a niszczy ją i w efekcie prowadzi do marginalizacji i braku identyfikacji z grupą. Identyfikacja z najbliższymi, znaczącymi innymi, pozwala na identyfikację samego siebie, prowadzi do użycia subiektywnie spójnej i akceptowanej tożsamości¹⁹.

Z pewnością etnocentryzm może być wykorzystany jako swista potrzeba „wroga”, gdyż grupa zabezpiecza się przed lękami. Czy jednak musi mieć tylko negatywne konotacje, czy rzeczywiście brak w nim miejsca na konotacje pozytywne? Uważam, że edukacja może je wydobyć i wskazać na nie. Sądzę, iż możliwe jest wykorzystanie teorii porównań społecznych, wskazującej znaczenie potrzeby łączenia się z innymi, potrzeby informacji o innych, wymiany, wyrażnej samooceny przeciwstawionej innym. Pozwala to na podniesienie poczucia własnej wartości, wymianę informacji, kontakty i dialog. „Poznać siebie możemy jedynie w relacji z innymi”²⁰. Według teorii Eriksona „pierwszym krokiem wyzwolenia jest wolność niebycia tym czym być każą nam inni” — prawo buntowania się przeciw decyzjom innych. To daje nam możliwość wyjścia z tożsamości negatywnej i kształtowania tożsamości pozytywnej²¹.

¹⁹ P. L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie...*, op. cit., s. 206.

²⁰ M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury*, Warszawa 1994, s. 12.

²¹ Cyt. za L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989, s. 61.

2. Strategia zintegrowanej edukacji poprzez subordynację (podporządkowanie) kulturze dominującej, językowi tej kultury, wartościom, zachowaniom

W ujęciu skrajnym strategia ta traktuje edukację jako środek pozbawiania grup mniejszościowych tożsamości, tradycji i języka. Celem jej jest doprowadzenie do przystosowania się do modelu funkcjonowania grupy większościowej, do dominujących wartości i zachowań poprzez stopniowe pozbywanie się narodowych tradycji, zwyczajów, języka i przyjęcie kultury i języka grupy dominującej.

Strategia ta jest znana także pod nazwą koncepcji zintegrowanej edukacji, w której to posługiwano się polityką szkolną w celu usprawnienia stosunków w podzielonych społeczeństwach.

Wiele grup kulturowych, w szczególności grup mniejszościowych, może obawiać się hasła zintegrowanej edukacji, przez które często rozumie instrument kulturowej asymilacji. Dotyczy to zwłaszcza obaw o język ojczysty. W takim przypadku rozwiązaniem problemu mogą być oddzielne kulturowo szkoły podstawowe i zintegrowane szkoły średnie. Jednakże jest tu problem czynników wspomagających integrację — np. kościoła, organizacji różnego typu. Istotne jest czy i w jakim stopniu wyrażają one poparcie, czy tylko promują własne interesy?

Szkoła, która wspierała uniformizację kulturową, negowała wartości kultury regionalnej, nie odwołując się do nich. Dziecku rozpoczynającemu naukę w szkole narzucano kulturę, która do kultury „domowej” nie nawiązywała, a nawet nią pogardzała. Tylko niektórzy nauczyciele pomagali dziecku przebyć ów trudny dla niego próg. Generalnie uznawano, że dialekt, którym w domu rodzinnym i w społeczności posługują się dzieci, stanowi główną przeszkodę w opanowaniu poprawnego języka literackiego czy poprawnej polszczyzny²². Prowadząc badania terenowe w regionie północno-wschod-

²² Na problemy te wskazuje m.in. J. Drzeżdżon, O edukacji dziecka na ziemi kaszubskiej, w: *Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub*, Gdańsk 1992, s. 35-50.

nim stwierdziłem, że dziecko, które w szkole posługiwało się dialektem białoruskim, nawet w czasie przerw było karcone i ośmieszane.

Nie można jednak nie zauważać tego, że dzieci z rodzin mniejszości kulturowych nie mogą sprostać wymaganiom szkolnym. Dzieci te, jak twierdzą nauczyciele i rodzice, utrudniają normalny przebieg lekcji. Z kolei społeczność dominująca nie rozumie potrzeby uwzględniania problemów mniejszości, nauczyciele zaś, jak pisze Erwin Beck, są ofiarami sytuacji, która ich przerasta²³.

Jak wskazywałem wyżej, w kilku parafiach regionu północno-wschodniego zamieszkują staroobrzędowcy, którzy w codziennych kontaktach posługują się językiem zbliżonym do rosyjskiego. W przypadku tych dzieci głównym problemem jest język, wydobyć się z „kultury ciszy” (Freire), w jakiej znalazły się one po przekroczeniu progu szkolnego, gdzie oczekuje się od nich mówienia i rozumowania w języku polskim, mimo wzrastania i nabycia innej kultury domowej. Nauczyciele oskarżają rodziców, że nie wykazują zainteresowania osiągnięciami szkolnymi, które tylko w nielicznych przypadkach są zadowalające²⁴. Problem natomiast leży w popełnionym na tych dzieciach „gwałcie symbolicznym”.

Podobnie z Białorusinami, gdzie język białoruski, a właściwie gwara, jest językiem „swoim” — prywatnym, który stopniowo jest zatracany w konkurencji z innymi językami używanymi i nauczalnymi, przy braku przekonania o potrzebie jego utrzymania. Sądzę, iż jest to dylemat języka „wiejskiego”, w stosunku do którego nie kształtowano szacunku, podobnie jak do „swoich”. Wstydlivość wszystkiego, co wiązało się ze wsią, językiem prostym, połączona z chęcią „wyrwania” się i stania się kimś, zaowocowała brakiem szacunku do siebie i do „swoich”.

²³ E. Beck, *Samodzielność — odpowiedzialność — współpraca*, w: *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 5-7.10.1992, pod red. R. Gerlacha i E. Podoskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1993, s. 48.

²⁴ J. Lanczakowska, *Wychowanie dzieci w rodzinach zróżnicowanych wyznaniowo na przykładzie badań przeprowadzonych w gminie Augustów*, Białystok 1990, praca magisterska napisana pod kierunkiem autora.

3. Strategia „tygla”, zakładająca możliwość edukacji każdej z grup we własnej kulturze i fuzji z kulturą dominującą przy zachowaniu „inności”

Strategia ta zakłada asymilację w formie fuzji, a nie subordynacji wobec kultury dominującej. Teoria asymilacyjna pluralizmu, jak pisze Mary A. Hepburn²⁵, spostrzega społeczeństwo jako zbiór grup, gdzie każda z nich ma własne interesy, które promuje w różnych instytucjach społecznych. Edukacja będąc dostępną wszystkim, winna odgrywać kluczową rolę w uspołecznianiu młodzieży. Byłby to jednak proces integracyjny — połączenie, fuzja, przy zachowaniu „inności”, nie subordynacja — podporządkowanie większości.

Koncepcja tygla zakłada, że wszystkie grupy etniczne mają jakieś pozytywne strony, a ich kultury zmieszane w tyglu połączą się w nową, wyższą kulturę, co stanowi źródło ich siły. *W rozpalonym tyglu wszystkie narodowości są równe, nabierają innych kształtów i stają się czymś nowym*²⁶. Kultury grupowe powinny akceptować wspólne elementy w kulturze dominującej i powinny wprowadzać do niej nowe elementy ku pożytkowi wszystkich.

W procesie wielowiekowego współżycia grup etnicznych będących „u siebie”, zasiedziały z dziada pradziada na swoim terytorium, wytworzyło się wiele specyficznych wartości, powstawało i ulegało ustawicznym modyfikacjom wiele stereotypów i uprzedzeń.

Stwierdziłem, że w społecznościach wiejskich, homogenicznych wyznaniowo-prawosławnych, używany jest najczęściej język gwarowy²⁷. Nie zauważyłem w tych społecznościach procesów asymilacyjnych, poddawania się presji jednojęzyczności propagowanej w Polsce Ludowej, natomiast spostrzegłem silną potrzebę dobrej znajomości języka polskiego, co miało uwalniać przed paraliżującym kompleksem chłopskości, poczuciem gorszości kulturowej. Tak więc z zewnątrz może powstawać złudzenie asymilacji językowej, trakto-

²⁵ M. A. Hepburn, Multiculturalism and social cohesion in a democratic society, *Prospect* 81, vol. XXII, nr 1, 1992, s. 80-90.

²⁶ M. Krug, *The Melting of the Ethnicities*, Bloomington 1976, s. 12.

²⁷ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie...*, op. cit., s. 338.

wanie języka jako przeżytku z wyrażaniem braku szacunku do niego. Z drugiej jednak strony w społeczności lokalnej i w środowisku rówieśniczym język ten jest synonimem prywatności i swojskości; jest on wśród „swoich” najczęściej używany i każdy „swój” byłby wykpiiony, gdyby próbował posługiwać się językiem polskim.

W dialogu i ciągłej negocjacji z innymi powstają, zanikają, przeobrażają się różne odczucia w zakresie afiliacji kulturowej, regionalnej, etnicznej czy religijnej. Powstaje potrzeba samookreślenia się, jednak jest to zjawisko dynamiczne. Jednostka zyskuje — nabywa tożsamości kulturowej (swoistego sposobu myślenia, wartościowania, działania) w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, dialogu i negocjacji.

4. Strategia edukacji z tendencją równego traktowania i z tendencją przyznania pierwszeństwa potrzebom grup mniejszościowych

Można w tym przypadku mówić o strategii poszukującej consensusu pomiędzy kulturami w zależności od warunków, sytuacji, potrzeb itp. Przykładem mogą tu być szkoły dla dzieci z rodzin katolickich i protestanckich w Belfaście (Irlandia Płn.), Szkoły dla żydów, muzułmanów i chrześcijan w Izraelu, dla czarnych i białych w Afryce. Są to próby nauki na zasadzie równości, gdzie rozszerzone jest nauczanie historii, kultury i nauk politycznych narodów i społeczeństw²⁸.

Edukacja międzykulturowa to edukacja uwzględniająca odrodzony wątek podmiotowości i tożsamości, osuwająca do dorastania, do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości, przeciwdziałająca powstawaniu szkodliwych stereotypów i uprzedzeń etnicznych i wyznaniowych, przygotowująca do życia w społecznościach odmiennych kulturowo, do dialogowych

²⁸ Colin Irwin, Integrated education. From theory to practice in divided societies, *Prospects* 81, vol. XXII nr 1/1992, s. 67-79.

interakcji, pielęgnująca tradycje i uruchamiająca nośniki tradycji (rodzinę, grupy twórcze, stowarzyszenia, bractwa itp), przedstawiająca innego jako ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozwoju, a nie zagrażającego i wrogięgo.

Przykładem w naszym regionie może być działalność Ośrodka Pogranicza Sztuk, Kultur i Narodów w Sejnach, gdzie podjęto ciekawą próbę realizacji programu „Klasa dziedzictwa kulturowego” czy projektu „Dom” poprzez bezpośrednie „spotkanie” różnorodnej tradycji i języków Polaków z Wilna, starowierów z Gabowych Grądów koło Augustowa, Ukraińców z Bań Mazurskich, Litwinów i Polaków z Sejna.

Współcześnie świadomość przynależności terytorialnej, świadomość pochodzenia, wywodzenia się, wyznacza regiony i stąd regionalne zbiorowości mają w większym lub mniejszym stopniu poczucie swojej odrębności. W jednym przypadku może występować silne poczucie odrębności regionalnej połączone z antagonizmem wobec państwa, w którego skład wchodzi region, w innym brak poczucia silniejszej odrębności, niewychodzenie ze swojej odrębnością poza społeczność lokalną.

Sądzę, iż w pierwszej kolejności musi mieć miejsce silna identyfikacja z ojczyzną prywatną, ze światem oswojonym, ścieżką zakorzenioną. Ojczyzna prywatna, jak podkreślił S. Ossowski, wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości regionu, które decydują o swoistości i odrębności. Cechy ojczyzny nadają jej członkowie i istnieje ona w rzeczywistości subiektywnej grupy, wyrażając się w emocjonalnym odczuciu, przywiązaniu do ojcowizny i dziedzictwa, więzi nawykowej i emocjonalnej²⁹.

Ojczyzna ideologiczna to obszar, z którym jednostka jest związana nie poprzez swoje bezpośrednie, osobiste przeżycia względem tego terytorium i wytworzone drogą tych przeżyć nawyki, lecz poprzez swą przynależność do pewnej zbiorowości, która jest owemu

²⁹ S. Ossowski, Więź regionalna i więź narodowa na Śląsku Opolskim, w: *Dzieła*, t. III, s. 251 i nast.

terytorium jakoś podporządkowana. Rola czynników osobistych w stosunku jednostki do ojczyzny ideologicznej to już sprawa interferencji (nakładania się) ojczyzny prywatnej i ideologicznej.

Uważam, że powinniśmy się godzić na separację i etnocentryzm, co jest niezbędne do uświadomienia, kształtowania i zdążania do zachowania tożsamości kulturowej i nie jest tym samym co nacjonalizm, który nie buduje tożsamości, a niszczy ją i w efekcie prowadzi do marginalizacji i braku identyfikacji z którąkolwiek z grup. Celem edukacji regionalnej jest rozwijanie własnej tożsamości kulturowej, wzmacnianie i kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania kultury własnej grupy, co pozwala na akceptację pluralizmu kulturowego i kształtowanie zdolności widzenia siebie w zróżnicowanym, pluralistycznym świecie. Natomiast wspólnym celem edukacji regionalnej i międzykulturowej jest wdrożenie i kształtowanie nawyku ciągłego dialogu i negocjacji.

Celem systemu edukacyjnego powinno być doprowadzenie do wzajemnie korzystnych kulturowo stosunków, ustawicznie rozwijających się na bazie wspólnych korzeni kulturowych. Szkoła i inne instytucje oświatowe nie mogą ograniczać procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostek i grup. Od czasów Komisji Edukacji Narodowej w dziejach polskiej oświaty przyjmowano, iż kształtowanie poczucia więzi ze społecznością regionalną, a mówiąc słowami S. Ossowskiego „ojczyzną prywatną”, jest istotnym krokiem kształtującym postawy obywatelskiej odpowiedzialności za losy wspólnoty lokalnej oraz szerszej — narodowej, jak też szacunku i tolerancji do innych wspólnot.

Istotny wydaje się więc być problem autonomii szkoły w systemie społecznym, jak też i innych instytucji wychowawczych sterowanych globalnie. Zdążanie do wspólnej kultury, kultury ogólnonarodowej i ogólnoludzkiej, musi prowadzić poprzez poziom tożsamości rodzinnej, etnicznej, etniczno-regionalnej. W znanych koncepcjach rozwojowych podkreśla się, iż nie można budować kolejnego poziomu bez niższego, gdyż powoduje to zerwanie ciągłości i zanik zdolności dostrzegania różnic, niezbędnych do poszukiwania

podobieństw, jak też przyjaznego interpretowania „inności”, która nie zagraża w dialogu międzykulturowym, a pobudza i kształtuje twórczo.

Ograniczenie i negacja dziedzictwa kulturowego grup zdominowanych, unifikacja i tworzenie kultury wspólnej, powoduje najczęściej zastój i zanik tożsamości indywidualnej. W takim procesie socjalizacji wtórnej dzieci nie mogą mówić „własnym głosem”, obawiają się „swoich” zachowań, gestów, odzywek, zwrotów. Szkoła narzucając „język ogólnonarodowy” pozbawia dziecko możliwości konstruowania wypowiedzi w swoim języku, używania kodów skrótowych, odniesień do kontekstu itp. Tak więc uczą się milczenia, nabywając przekonania o własnej niekompetencji, o niższej wartości kultury ich środowiska rodzinnego, o niemożności pokonania barier dzielących od kultury „wysokiej”.

Szkoła winna przekazywać i utrzymywać wiedzę o odmiennościach, przedstawiać uczniom problemy środowiska w którym żyją, przedstawiać historię regionu, rolę rodziny w przekazie tradycji, w kształtowaniu wartości moralnych i kultywowaniu tradycji. Istotne to jest szczególnie obecnie, w czasach, w których siły dehumanizujące są niesamowicie przytłaczające. Uczniowie muszą być świadomi problemów, jakie dotyczą ich regionu, zdawać sobie sprawę z ich istnienia, umieć je formułować i przedstawiać warianty rozwiązań z uwzględnieniem interesów każdej strony.

Droga do uczestnictwa w kulturze europejskiej prowadzi bowiem poprzez przeżycie własnej tożsamości i stąd potrzeba udzielenia społecznościom regionalnym wielorakiej pomocy w tym zakresie.

3.4. Edukacja dla mniejszości w Polsce

W systemie demokratycznym istniejące mniejszości mogą kultywować swoje tradycje, utrzymywać język i kulturę. Nie ma wielkiego znaczenia liczebność mniejszości narodowych w Polsce, które

szacuje się w granicach 2-4% ogólnej liczby obywateli polskich, czyli w przedziale 1-2 min, gdyż wyliczenia są w tym przypadku niemożliwe i niewiele wnoszą do idei edukacji międzykulturowej. Narodowość jednostki jest bowiem sprawą jej indywidualnego wyboru, który nie musi być stały i któremu winien towarzyszyć współczynnik humanistyczny. Tak więc jednostka sama określa, kim chce być i kim się czuje pod wpływem okoliczności zewnętrznych, przejętego dziedzictwa kulturowego, znajomości języka, tradycji itp. Znane były i są w dalszym ciągu takie sytuacje, które jednych zachęcają, drugich odstręczają od uzewnętrzniania odmienności etnicznej. Prowadzone ostatnio przez autora badania wśród Polonii na Białorusi wskazują, że w dalszym ciągu jest dylematem samookreślenie etniczne (*w duży czuję się Polką, ale paszportowo jestem Białorusinką, mieszkam na Białorusi i powinnam być Białorusinką*),

Chciałbym zwrócić uwagę, iż samo określenie „mniejszość narodowa” może być różnie rozumiane. W traktacie między Polską a Niemcami o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy za mniejszość niemiecką w Polsce uznaje się osoby posiadające polskie obywatelstwo, a będące niemieckiego pochodzenia, które przyznają się do języka lub tradycji niemieckiej. Nie stawia się zatem warunku znajomości języka czy odpowiedniego pochodzenia, a wystarczy deklaracja związku z tradycją. W praktyce jednak znajomość tradycji jakiegoś narodu wymaga posługiwania się jego językiem. Przyjmując Polaków z Białorusi na studia pedagogiczne na naszym Wydziale kierujemy się wyłącznie znajomością języka polskiego, które w tym przypadku uznajemy za podstawowe kryterium przynależności narodowej.

Polskie szkoły umożliwiają mniejszościom narodowym kultywowanie języka ojczystego. W roku szkolnym 1993/94 prawie 12 tysięcy uczniów pochodzących z mniejszości narodowych uczyło się w 165 szkołach podstawowych i średnich swojego języka narodowego (tabela I).

Tabela nr 1.

Szkoły dla mniejszości narodowych w Polsce

Język	1978/79	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
białoruski	45 4.265	59 4.321	47 3.928	50 3.717	48 3.505	45 3.611	43 3.596
litewski	20 480	11 660	12 670	14 708	14 816	13 719	14 795 (*742)
niemiecki						28 2.307	45 5.178
słowacki	13 466	23 549	22 465	19 461	19 471	18 498	14 483
ukraiński	50 440	47 926	40 1.055	45 1.350	45 1.165	50 1.648	50 1.642 (*1.919)
Razem	129 5.651	140 6.460	121 6.118	126 6.231	124 6.257	154 8.780	165 11.694

45 – liczba placówek oświatowych z nauką języka ojczystego mniejszości
(wszystkie formy i typy szkół)

466 – liczba uczniów w szkołach z nauką języka ojczystego mniejszości

* – wg GUS, Dane: MEN

Istnieje kilka form nauki języka narodowego przez dzieci i młodzież narodowości niepolskiej:

- szkoły z ojczystym językiem nauczania, do których uczęszcza 1500 uczniów (w tym 493 uczniów liceów ogólnokształcących),
- szkoły dwujęzyczne (32 uczniów w jednej placówce z drugim językiem litewskim),
- szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego, w których naukę pobiera 7880 uczniów (w tym 721 uczniów liceów ogólnokształcących),
- międzyszkolne zespoły nauczania języka ojczystego, w których uczy się 484 uczniów szkół podstawowych.

W większości szkół odbywają się jedynie dodatkowe lekcje języka ojczystego. Trzy narodowości posiadają szkoły z językiem wykładowym niepolskim. Litewska mniejszość korzysta z sześciu szkół podstawowych i jednego liceum. Ukraińska dysponuje pięcioma szkołami podstawowymi i trzema liceami, słowacka ma dwie szkoły podstawowe. Niektóre mniejszości narodowe prowadzą nauczanie języka ojczystego poza systemem szkolnym. Na przykład pod opieką Związku Ukraińców w Polsce znajduje się kilkadziesiąt punktów nauczania tego języka. Zajęcia odbywają się najczęściej w soboty i w niedziele w wymiarze kilku godzin.

Języka białoruskiego w 41 szkołach podstawowych uczy się 2904 uczniów. Dwa licea ogólnokształcące prowadzą dodatkową naukę języka białoruskiego dla 692 uczniów. Dynamika zmian ilościowych w nauczaniu języka białoruskiego jest odmienna niż u pozostałych mniejszości, co uwidacznia tabela. Sieć szkolna pozostaje prawie bez zmian, natomiast zauważalna jest tendencja malejąca liczby uczniów.

Języka litewskiego dzieci i młodzież narodowości litewskiej uczą się w pięciu szkołach podstawowych, w jednym liceum ogólnokształcącym z litewskim językiem nauczania oraz w sześciu szkołach podstawowych i jednym zespole międzyszkolnym z językiem litewskim jako przedmiotem dodatkowym, a także w jednej szkole dwujęzycznej. Należy podkreślić, że szkolnictwo litewskie posiada największą liczbę placówek z wykładowym językiem narodowym.

Język niemiecki jako język ojczysty wprowadzony został do polskich szkół w roku szkolnym 1992/93 w formie dodatkowej nauki języka ojczystego. W roku szkolnym 93/94 funkcjonował jeden oddział przedszkolny i 44 szkoły podstawowe. Powołano również kolegia nauczycielskie kształcące nauczycieli niemieckiego. Z Niemiec kierowana jest pomoc w postaci nauczycieli języka niemieckiego, jak też podręczników i pomocy naukowych.

Szkoły ze słowackim językiem nauczania znajdują się w rejonie Spisza i Orawy. Funkcjonuje jedenaście szkół ze słowackim jako językiem dodatkowym, dwie szkoły podstawowe mają status szkół

z wykładowym językiem słowackim i jedno liceum ogólnokształcące z dodatkową nauką języka słowackiego.

Dzieci ukraińskie uczą się języka narodowego w jednym oddziale przedszkolnym, w czterech szkołach podstawowych z ojczystym językiem nauczania oraz w czterdziestu dwóch szkołach podstawowych i zespołach międzyszkolnych z dodatkową nauką języka ukraińskiego oraz w trzech liceach ogólnokształcących.

Pamiętając o tym, że nauczanie języka jest jednocześnie wprowadzeniem w kulturę kraju, propagowałbym lekcje (warsztaty) dziedzictwa kulturowego, na które zapraszani byłiby „sąsiedzi” z innych narodowości. Idea „Lekcji Dziedzictwa” znajduje swoją szerszą realizację w tak zwanych „Europejskich Lekcjach Dziedzictwa”. U ich podstaw leży potrzeba nadania działaniom edukacji międzykulturowej wymiaru europejskiego (wychowanie przyszłych pokoleń zamieszkujących Europę we wzajemnym szacunku i otwarciu, z wrażliwością dostrzegania i chęcią poznawania różnic przy jednoczesnym odkrywaniu wspólnego dziedzictwa europejskiego).

Sądzę, że pomocna w powyższych działaniach może okazać się Rada Europy (Departament Dziedzictwa przy Radzie Europy), która program Europejskich Lekcji Dziedzictwa popiera i promuluje, ułatwiając kontakty pomiędzy instytucjami działającymi w tym zakresie.

3.5. Podstawy prawne edukacji międzykulturowej

W systemie demokratycznym mniejszościom etnicznym, językowym i wyznaniowym umożliwia się zachowanie swojej odmienności. W ostatnich latach dokonano wielu postępowych i precyzyjnych ustaleń, przede wszystkim po helsińskiej KBWE i następujących po niej konferencjach dotyczących praw człowieka i praw mniejszości. Dokument Kopenhaskiej Sesji Konferencji Praw Człowieka, KBWE z czerwca 1990 roku mówi między innymi:

„Przynależność do mniejszości etnicznej jest sprawą indywidualnego

wyboru; z trwania przy tym wyborze nie może wyniknąć jakikolwiek uszczerbek dla osoby ów wybór dokonującej.

Osoby należące do mniejszości etnicznych mają prawo do nieskrępowanego wyrażania, zachowywania i rozwijania swojej etnicznej, kulturalnej, językowej czy religijnej tożsamości i do utrzymania i rozwoju własnej kultury we wszystkich jej przejawach, w wolności od jakichkolwiek prób ich asymilowania wbrew ich woli. **W** szczególności mają one prawo:

- do nieskrępowanego używania macierzystego języka prywatnie jak i publicznie,
- do zakładania i utrzymywania własnych instytucji, organizacji czy związków oświatowych, kulturalnych i religijnych, które mogą zabiegać o dobrowolne finansowe i inne środki utrzymania jak i o wsparcie ze środków publicznych, w zgodzie z legislacją kraju zamieszkania,
- do rozpowszechniania, wymiany i dostępu do informacji w języku macierzystym. Osoby należące do mniejszości etnicznych mogą posługiwać się i cieszyć swoimi prawami zarówno indywidualnie jak i w społeczności z innymi członkami swojej grupy. Żadna z osób należących do mniejszości etnicznej nie może ponieść jakiejkolwiek straty w związku z korzystaniem lub niekorzystaniem z tych praw. Państwo uczestniczące doloży starań gwoły zapewnienia, aby osoby należące do mniejszości etnicznych, nie zważając na potrzebę nauki oficjalnego języka lub oficjalnych języków owego państwa, miały zapewnione właściwe warunki do nauki swego języka macierzystego jak i nauki w swoim języku macierzystym”.

Istotnym więc aspektem polityki państwa wobec mniejszości jest rozwój szkolnictwa i rozwiązania prawne przyjęte w polskim systemie oświatowym w odniesieniu do nauki języka ojczystego mniejszości i prowadzenia zajęć szkolnych w tym języku. Podstawę prawną stanowi Ustawa o Systemie Oświaty z 1991 roku (Dz.U. nr 95, poz. 425) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 marca 1992 roku w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych (Dz.U. nr 34, poz. 150).

Z powyższego wynika, że nauczanie języka ojczystego określonej mniejszości może być prowadzone:

- w przedszkolach i szkołach z ojczystym językiem nauczania,
- w przedszkolach i szkołach dwujęzycznych,
- w szkołach z dodatkową nauką języka ojczystego mniejszości,
- w międzyszkolnych zespołach nauczania języka ojczystego mniejszości.

Nauka języka ojczystego mniejszości organizowana jest na zasadzie dobrowolności. Klasa (oddział), w której nauczanie odbywa się w języku ojczystym mniejszości, może być zorganizowana wówczas gdy na naukę w tej klasie zgłosi się co najmniej 7 uczniów w szkole podstawowej (pisemny wniosek rodziców) i 14 uczniów w szkole ponadpodstawowej (deklaracje składają sami uczniowie).

W przypadku gdy liczba uczniów zgłoszonych jest mniejsza, nauczanie organizuje się w grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych.

Innym istotnym problemem jest prawo do współdecydowania o swoich własnych sprawach. Na poziomie gminy umożliwiają to samorządy (Ustawa z 8 marca 1990 roku o samorządzie terytorialnym, Dz. U. nr 16, poz. 95). W gminach, w których przeważa ludność niepolska warunki do decydowania o własnym losie są spełnione o tyle, na ile szerokie są kompetencje gmin (Ustawa z 17 maja 1990 roku o podziale zadań i kompetencji pomiędzy organami gminy a organami administracji rządowej, Dz.U. nr 34, poz. 198).

Jednym z istotnych efektów pracy Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych w Sejmie była Ustawa o stosunku państwa do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego z 1991 roku (Dz.U. nr 66, poz. 287 ze zmianami nr 95, poz. 425). Wcześniej została przyjęta ustawa o stosunku państwa do Kościoła katolickiego z 1989 roku (Dz.U. nr 29, poz. 154 ze zmianami w 1990 roku, nr 51, poz. 297, nr 55, poz. 321, nr 86, poz. 504 oraz w 1991 roku, nr 95, poz. 425, nr 107, poz. 459). Reguluje ona sytuację prawną obrządku bizantyjsko-ukraińskiego w Polsce. Ustawy te są ważne dla członków mniejszości narodowych należących jednocześnie do mniejszości religijnych. Z kolei rozporządzenie ministrów Pracy i Polityki Socjalnej oraz Edukacji Narodowej z 12 listopada 1990 roku w sprawie zwolnień od pracy lub nauki osób należących do kościołów i innych związków

religijnych w celu obchodzenia świąt religijnych nie będących ustawowo dniami wolnymi od pracy (Dz.U. nr 82, poz. 481), umożliwia podtrzymywanie tradycji i obyczajów przez Białorusinów, Ukraińców, Żydów.

Innym ważnym elementem polityki państwa jest rozszerzenie dostępu mniejszościom narodowym do publicznego radia i telewizji. Jest on zagwarantowany w ustawie z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji (Dz.U. z 1993 r, nr 7, poz. 34).

Mniejszości narodowe w Polsce mogą się swobodnie zrzeszać. Ustawa z 7 kwietnia 1989 roku — Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. nr 20, poz. 104, załącznik nr 2) opiera się na zasadzie wolności tworzenia stowarzyszeń. Zlikwidowany został monopol jednego towarzystwa dla jednej społeczności narodowościowej, obowiązujący do 1989 roku.

Należy podkreślić, iż w ostatnich latach powstało wiele organizacji i stowarzyszeń integrujących etniczne społeczności pograniczy kulturowych. Dla przykładu, niezależnie od Białoruskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego, istniejącego od dawna, przed dwoma laty powstał Związek Białoruski w Rzeczypospolitej Polskiej. Ma on charakter luźnej federacji organizacji białoruskich i zrzesza Białoruskie Zjednoczenie Demokratyczne, Związek Młodzieży Białoruskiej, Białoruski Związek Studentów, Stowarzyszenie Literackie „Białowieża”, Stowarzyszenie Dziennikarzy Białoruskich, Białoruskie Towarzystwo Historyczne, Radę Programową Tygodnika „Niwa” oraz Białoruskie Towarzystwo Kulturalne „Chatka” z Gdańska.

Innym przykładem jest nauczanie religii w szkołach województwa suwalskiego, gdzie swojej religii uczą się ewangelicy (m.in. w Giżycku, Pozezdrzu, Suwałkach, Rakówku koło Przerośli), grekokatolicy (m.in. w Baniach Mazurskich, Lisach, Żabinie, Budrach, Zabroście Wielkim), starowiercy (w Suwałkach, Gabowych Grądach), zielonoświątkowcy (w zbiorze Botol w Gołdapi), wyznawcy prawosławia (w Krukłanach, Orłowie, Węgorzewie), adwentyści dnia siódmego („w domu bożym” w Suwałkach na osiedlu Północ) oraz katolicy we wszystkich szkołach.

W europejskim systemie praw człowieka pojawił się nowy

instrument ochrony praw mniejszości narodowych. Jest nim konwencja o ochronie mniejszości narodowych — „Framework Convention for the Protection of National Minorities”.

Polska, obok 20 innych państw, członków Rady Europy, podpisała 1 lutego 1995 roku ten pierwszy europejski wielostronny dokument prawny dotyczący ochrony mniejszości narodowych.

Konwencja w art. 1 stanowi, iż ochrona mniejszości narodowych oraz praw i wolności należących do nich osób jest integralną częścią międzynarodowej ochrony praw człowieka. Jej postanowienia powinny być stosowane w dobrej wierze, w duchu zrozumienia i tolerancji oraz zgodnie z zasadami dobrego sąsiedztwa i współpracy państw (art.2).

Każda osoba należąca do mniejszości narodowej powinna móc swobodnie wybrać, czy chce być traktowana jako członek mniejszości. Nie można wyciągać żadnych niekorzystnych konsekwencji z takiego wyboru oraz z korzystania z praw, które są z nim związane. Członkowie mniejszości mogą korzystać ze swobód wynikających z zasad zapisanych w konwencji ramowej indywidualnie oraz wspólnie z innymi (art.3).

Państwa zobowiązują się zagwarantować osobom należącym do mniejszości narodowych równość wobec prawa oraz równą ochronę prawną. Zakazana jest wszelka dyskryminacja oparta na przynależności do mniejszości narodowej (art.4). Obowiązkiem państw jest przyjęcie, w razie konieczności, odpowiednich środków dla promowania, w każdej dziedzinie życia gospodarczego, społecznego, politycznego i kulturalnego, pełnej i rzeczywistej równości między osobami należącymi do mniejszości narodowej i tymi, którzy reprezentują większość.

Należy promować warunki pozwalające mniejszościom podtrzymywać i rozwijać swoją kulturę, zachować istotne elementy tożsamości, zwłaszcza religii, języka, tradycji i kulturowego dziedzictwa (art.5).

Bez szkody dla realizacji ogólnej polityki integracyjnej państwa powinny zrezygnować z asymilacji osób należących do mniejszości

narodowych wbrew ich woli oraz chronić przed wszelkimi działaniami z zamiarem asymilacji. Obowiązkiem państw jest rozwijanie ducha tolerancji i dialogu kultur oraz współpracy wszystkich ludzi żyjących na ich terytorium, niezależnie od tożsamości etnicznej, kulturowej, językowej lub religijnej, zwłaszcza w dziedzinie **edukacji**, kultury i mediów (art.6).

Państwa zobowiązują się do ochrony osób, które mogłyby paść ofiarą aktów dyskryminacji, wrogości lub przemocy ze względu na ich tożsamość etniczną, kulturową, językową i religijną. Należy zapewnić poszanowanie prawa każdej osoby należącej do mniejszości do: swobodnego pokojowego zgromadzania się, stowarzyszania się, swobody wypowiedzi oraz myśli, sumienia i wyznania (art.7). Każda z nich ma prawo manifestowania swojej religii lub przekonań oraz tworzenia instytucji, organizacji i stowarzyszeń religijnych (art.8). Oznacza to również swobodę posiadania poglądów oraz otrzymywania i przekazywania informacji i idei w języku mniejszości, bez ingerencji władz publicznych i bez względu na granice. Strony powinny uniemożliwić w ramach ich systemów prawnych dyskryminację mniejszości w dostępie do mediów. Państwo nie może przeszkadzać w tworzeniu i korzystaniu z mediów drukowanych. W regulacjach prawnych dotyczących radia i telewizji powinno zapewnić osobom należącym do mniejszości narodowej możliwość tworzenia i korzystania z własnych mediów (art.9).

Należy uznać prawo mniejszości do używania swobodnie i bez żadnej ingerencji własnego języka w życiu prywatnym i publicznie, ustnie i na piśmie. W rejonach zamieszkałych tradycyjnie lub w dużej liczbie przez mniejszości, na żądanie tych osób odpowiadające rzeczywistej potrzebie należy starać się zapewnić warunki pozwalające na używanie języka mniejszości w stosunkach między tymi osobami i organami administracji. Państwa zobowiązują się zagwarantować każdej osobie należącej do mniejszości narodowej prawo do niezwłocznej zrozumiałej informacji o przyczynach zatrzymania i stawianych zarzutach, do bronięcia się osobiście w tym języku, w razie potrzeby z bezpłatną pomocą tłumacza (art.10).

Osoba pochodząca z mniejszości ma prawo używać swego nazwiska i imion w języku tej mniejszości. Państwa powinny w rejonach tradycyjnie zamieszkanym przez duże skupiska mniejszości umieszczać tradycyjne nazwy lokalne, nazwy ulic oraz inne oznaczenia topograficzne, przeznaczone do użytku publicznego, także w języku tej mniejszości, jeśli życzą sobie tego tamtejsi mieszkańcy (art.11).

Państwa zobowiązują się promować równość dostępu osób należących do mniejszości narodowych do **edukacji na wszystkich poziomach** (art.12). Mogą one tworzyć własne prywatne instytucje edukacyjne i szkoleniowe, jednakże korzystanie z tego prawa nie nakłada na państwa żadnych zobowiązań finansowych (art.13).

Każdy członek mniejszości ma prawo uczyć się swojego języka. W rejonach zamieszkanym przez mniejszości państwa powinny zapewnić, aby osoby do nich należące mogły uczyć się własnego języka lub otrzymać wykształcenie w tym języku. Jednak nie może to odbywać się z uszczerbkiem dla nauki oficjalnego języka (art.14).

Trzeba stworzyć warunki skutecznego udziału mniejszości w życiu kulturalnym, społecznym i gospodarczym oraz w rozstrzyganiu spraw publicznych, zwłaszcza tych, które ich dotyczą (art.15). Państwa zobowiązują się nie podejmować działań zmieniających proporcje ludnościowe w rejonach zamieszkanym przez mniejszości oraz nie ograniczać praw i wolności wynikających z zasad zawartych w konwencji (art.16).

Nie należy ingerować w prawo członków mniejszości narodowych do nawiązywania i utrzymywania swobodnych i pokojowych kontaktów transgranicznych z osobami legalnie przebywającymi w innych państwach, zwłaszcza z tymi, z którymi dzielą tożsamość etniczną, kulturową, językową i religijną lub wspólne dziedzictwo kulturowe (art.17).

Do obowiązków państw należy zawarcie, w miarę potrzeby, umów dwustronnych lub wielostronnych z innymi państwami, w szczególności sąsiednimi, dla zapewnienia ochrony osobom należącym do mniejszości narodowych. Wszędzie tam, gdzie ma to znaczenie, państwa podejmą kroki ułatwiające współpracę transgraniczną (art.18).

Państwa zobowiązują się do poszanowania i wprowadzenia w życie zasad zawartych w konwencji ramowej, stosując, jeśli to konieczne, jedynie ograniczenia przewidziane w międzynarodowych instrumentach prawnych, zwłaszcza w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (art.19).

Przy korzystaniu z praw i wolności wynikających z konwencji, każdy powinien szanować prawo krajowe oraz prawa innych, zwłaszcza osób należących do większości albo innych mniejszości narodowych (art.20). Żadnego z postanowień konwencji nie można interpretować w sposób, z którego wynikałoby przyznanie prawa do podjęcia działań lub dokonania aktu sprzecznego z podstawowymi zasadami prawa międzynarodowego, w szczególności z zasadami suwerennej równości, integralności terytorialnej i politycznej niepodległości państw (art.21). Nie mogą one być również interpretowane jako podstawa ograniczenia lub uchylecia praw i wolności zagwarantowanych przez prawo danego państwa lub jakąkolwiek inną umowę międzynarodową, której państwo to jest stroną (art.22). Prawa i wolności zawarte w konwencji ramowej, które są zagwarantowane również w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, należy interpretować zgodnie z tym drugim (art.23) — wiodącym dokumentem w europejskim systemie ochrony praw człowieka.

Kontrolę nad sposobem wypełniania zobowiązań wynikających z konwencji ramowej powierzono Komitetowi Ministrów, głównemu organowi politycznemu Rady Europy.

W ciągu roku od wejścia w życie konwencji w stosunku do konkretnego państwa musi ono przedstawić sekretarzowi generalnemu Rady Europy pełną informację o działaniach prawnych i innych krokach podjętych dla realizacji przyjętych zobowiązań. Później każde państwo będzie przedstawiać okresowo lub na żądanie Komitetu Ministrów wszelkie informacje istotne ze względu na realizację konwencji.

Przy ocenie, czy działania państwa są wystarczające, Komitet Ministrów będzie korzystał z pomocy komisji doradczej złożonej z osób o uznanej kompetencji w dziedzinie ochrony mniejszości narodowych.

W dniu otwarcia Konwencji podpisało ją 21 państw; między innymi Austria, Dania, Hiszpania, Portugalia, Wielka Brytania, Rumunia, Słowacja, Polska. Takie kraje jak Niemcy, Francja czy Turcja nie podpisały konwencji, zdając sobie z pewnością sprawę, że nie są w stanie się z niej wywiązać. Niemcy bowiem mają problemy z mniejszościami napływowymi, szczególnie z turecką i postjugosłowiańską, Francuzi nie radzą sobie z napływem obywateli północno-afrykańskich państw, Turcy zaś nie mogą dojść do porozumienia z Kurdami.

Na Białostocczyźnie i Suwalszczyźnie są duże skupiska mniejszości białoruskiej, ukraińskiej, litewskiej. Konwencja zezwala w dokumentach administracyjnych używać oryginalnej pisowni, a jeśli życzeniem mieszkańców będzie umieszczenie napisów w swoim języku w miejscach publicznych, to mogą tego dokonać. Podobnie z edukacją językową, tworzeniem instytucji edukacyjnych, organizacji i stowarzyszeń religijnych, dostępu do mediów itp.

3.6. Kierunki polityki edukacyjnej w społeczeństwach wielokulturowych

Proces, przez który przechodzi szkoła kształtując politykę wielokulturowej i międzykulturowej edukacji jest niezwykle złożony i długotrwały. Najistotniejszym zadaniem w tym procesie jest zaangażowanie wszystkich pracowników szkoły, rodziców i uczniów oraz zaproponowanie wielu zróżnicowanych form formalnych i nieformalnych realizujących tę politykę.

Społeczność szkoły winna w sposób wyraźny odzwierciedlać występowanie różnorodnych kultur i języków. Zauważyłem to w niektórych szkołach w Wielkiej Brytanii i w Kanadzie, gdzie w różnych miejscach można było spotkać napisy powitania, czy zwroty grzecznościowe w różnych językach. Sądzę, że jeśli szkoła w sposób zdecydowany przeciwstawi się niewłaściwym i obraźliwym zachowaniom wobec grup mniejszościowych, jeśli nie ograniczy się tylko do uka-

zywania kilku wiodących grup, to z pewnością zachęci wszystkich rodziców i uczniów do współuczestniczenia w życiu szkoły.

Ważne jest, jak pisze Daphne Gould, aby wszystkie punkty widzenia czy zasady rodziców były tolerowane i akceptowane. Tylko wówczas może rozwinąć się partnerstwo między rodzicami i nauczycielami w danej społeczności. Szkoła, która wzięła na siebie obowiązek edukacji wielokulturowej jako integralnej części całego programu nauczania, pozwala nabyć bogate doświadczenia edukacyjne, które przygotowują młodych ludzi do pełnego uczestnictwa w pluralistycznym społeczeństwie swojego kraju oraz w innych społeczeństwach. Odpowiedzialność wszystkich zainteresowanych edukacją wielokulturową leży przede wszystkim w przekształcaniu idei w praktykę³⁰.

Większość teorii edukacyjnych w ostatnich kilkudziesięciu latach przyjmowała, że różnorodność kulturowa ma pozytywny wpływ na społeczeństwo, wobec czego edukacja winna wspomagać różnorodność i zachować ją dla wzajemnego wzbogacania, zrozumienia i kooperacji. Pedagodzy zakładali, że wiedza o różnych grupach społecznych, ich kulturze i wartościach podnosi dumę kulturową grup mniejszościowych, redukuje przesady i uprzedzenia oraz zwiększa poczucie sprawiedliwości społecznej³¹.

a) Teorie zgody w edukacji

Liberalno-demokratyczna koncepcja szkolnictwa doprowadziła w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych do rozwoju wyrównawczo-kompensacyjnego modelu edukacji. Edukację postrzegano jako siłę wyzwalającą, umożliwiającą wszystkim uczniom uczestniczenie w osiągnięciach szkolnych, bez względu na społeczne i kulturowe środowisko. Programy miały na celu zredukowanie problemów

³⁰ D. Gould, *Whole School Issues*, w: *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*, Edited by Anna S. King and Michael J. Reiss, London 1993, s. 210.

³¹ Por. m.in. T. J. La Belle, C. R. Ward, *Multiculturalism and Education. Diversity and Its Impact on Schools and Society*, State University of New York 1994, s. 165-187.

szkolnych dzieci z grup etnicznych i dzieci z rodzin robotniczych, u których zauważono braki w porównaniu z dziećmi grupy dominującej. Tak więc środowisko społeczne oraz wewnętrzne funkcjonowanie szkoły stały się czynnikami, na które zwrócono szczególną uwagę.

Programy wyrównawcze usiłowały usunąć braki spowodowane, jak sądzono, społecznym i kulturowym środowiskiem. Standardem tych programów było współzawodnictwo i dążenie do ideałów klasy średniej, jednakże rezultat, mimo pozytywnych założeń, był daleki od zaplanowanego. Dzieci z mniejszościowych grup społecznych i kulturowych zaczęto uważać za mniej zdolne, stojące na niższym poziomie intelektualnym w porównaniu z dziećmi z grupy dominującej. Stwierdzano, że dzieci z grup etnicznych i mniejszościowych tracą swoją szansę w szkole i same są temu winne.

b) Teorie konfliktu w edukacji

Teorie konfliktu postrzegają społeczeństwo zorganizowane w grupy, które walczą ze sobą o wpływy i w którym grupy dominujące tworzą instytucje zwiększające ich przewagę. Twierdzi się, że nauczanie dzieci z różnych grup społecznych o sobie lub angażowanie ich w działalność poznawczą na temat różnorodnych wartości nie wystarcza do zapobieżenia przyszłym dyskryminacjom. Tak więc struktury, które grupy dominujące stosują do wzmocnienia swojej przewagi, winny być zmienione i należy nauczyć społeczeństwo w jaki sposób to zrobić.

Teorie konfliktu skupiają się na użyciu władzy i jej roli w mediowaniu między szkołami i interesami kapitalistycznego społeczeństwa. Zakładają częstsze istnienie opozycyjnych interesów różnych grup w społeczeństwie niż zgodną integrację. Podkreślając istotę współzawodnictwa wskazują na istnienie różnych relacji sił i zakładają, że walka i spory, a nie zgoda i przystosowanie się, są kluczowymi elementami w ustalaniu, zachowywaniu i reprodukowaniu dominującego porządku społecznego.

Zwrócono uwagę, że edukacja nie może być neutralna politycznie, gdyż jest połączona ze społeczną i kulturową matrycą kapitalistycznego racjonalizmu.

W efekcie szkoły zostały opisane jako reproduktywne w trzech znaczeniach:

- dostarczały różnym klasom i grupom społecznym wiedzy i umiejętności,
- kształtowały kulturowo poprzez wiedzę, wartości, język, styl życia, adoptując do dominującej kultury,
- stanowiły część aparatu państwowego, który tworzył i sankcjonował określone założenia.

Tak więc główne funkcje szkoły to reprodukcja dominującej ideologii społeczeństwa, form władzy, jak też dystrybucja umiejętności potrzebnych do procesów reprodukcji.

c) Teorie społecznego odtwarzania

Kapitalistyczna ekonomia kształtowana jest przez społeczne struktury, ideologiczne aparaty państwowe (związki zawodowe, kościoły, szkoły). Szkoła przedstawia dwie fundamentalne formy odtwarzania — reprodukcji: odtwarzanie umiejętności i przepisów (zasad) siły roboczej, odtwarzanie relacji produkcji. W ten sposób szkoła służy politycznej funkcji dostarczania właściwych postaw w stosunku do pracy i obywateli.

Uczniowie z różnych klas społecznych kształtują różne umiejętności, zachowania, wartości, których będą potrzebowali w rozwarstwowanym i podzielonym na klasy społeczeństwie. Dzieci z klasy robotniczej uczą się jak przestrzegać przepisów, jak być punktualnym, jak radzić z wymaganiami pracodawcy itp. Uczniowie z wyższych klas społecznych uczą się jak przewodzić w społeczeństwie, myśleć twórczo, pracować na wyższym poziomie autonomii itp. Takie założenia są wkalkulowane w jawny program nauczania i w tak zwane niepisane zasady szkoły.

d) Teorie kulturowego odtwarzania

Kulturę można postrzegać nie tylko jako przekazywaną z pokolenia na pokolenie, ale jako ciągle konstruowaną i rekonstruowaną zależnie od społecznych i politycznych uwarunkowań.

Walka grup o dominację w szkolnictwie jest jednocześnie walką o wpływy kulturowe, co pozwala pracodawcy wybierać ze szkół przyszłych pracowników z właściwymi atrybutami kulturowymi. Dominacja kulturowa jest więc popierana przez elitarne grupy w społeczeństwie. Jednakże przyjmuje się, że jednostki są aktywne, nawet jeśli siły społeczne i kulturowe powstrzymują tę aktywność. Poza tym kontrola przez klasę dominującą nigdy nie jest całkowita, a nawet otwarta na spory i kontrowersje.

W tym przypadku zakłada się hegemonię, czyli polityczne i ideologiczne przewodnictwo grupy w społeczeństwie poprzez rozprzestrzenianie i popularyzację jej punktu widzenia. Hegemonia przesiąka więc naszą świadomość tak, że edukacyjny, społeczny i ekonomiczny świat, który widzimy i w którym działamy, staje się jedynym światem. Tak więc koncepcja hegemonii doprowadziła teoretyków konfliktu do rozwinięcia teorii szkolnictwa, która przenosi się poza ekonomiczny determinizm. Koncentrowanie się na konstrukcji wiedzy doprowadziło również do łączenia makrosocjologicznych wyjaśnień edukacji z mikrosocjologicznym badaniem tego, co autentycznie dzieje się w klasie szkolnej.

e) Teorie oporu

Siła teorii odtwarzania (reprodukcji) efektywnie przesunęła teorię edukacyjną z założenia konsensusu stwierdzającego, że edukacja jest neutralna i tylko przekazuje uznawane społecznie wartości do koncepcji konfliktu, którą to poddano krytyce głównie z powodu jej strukturalnego determinizmu. Teorie oporu postulują przywrócenie jednostki jako aktywnego uczestnika, który posiada możliwość oporu oraz zgody na strukturalne ograniczenia. Zwraca się uwagę na nieformalność oporu uczniów, co nie jest w stanie zmienić ich pozycji

edukacyjnych, czy brak form oporu, które powinny wystąpić ze strony niedowartościowanych grup społecznych, przeciwstawiających się procesom społecznego i kulturowego odtwarzania³².

Pojawiają się więc propozycje przedstawiające problemy zwalczania uprzedzeń rasowych w książkach, materiałach, pomocach szkolnych. Przykładowo książka Gilliana Kleina³³ prezentuje teoretyczne problemy rasizmu, ilustrując formy uprzedzeń rasowych charakterystycznych dla pewnych elementów programu nauczania i literatury dziecięcej.

Książka przeznaczona jest przede wszystkim dla nauczycieli, bibliotekarzy, rodziców i przedstawia sposoby radzenia sobie z treściami stroniczymi o podłożu rasistowskim. Wskazuje na sposoby niwelowania lub minimalizowania tych elementów w programie i materiałach, które służą procesom kształcenia. Zachęca do poszukiwania nowych form, nierasistowskich i podpowiada jak należy je stosować w praktyce. Jest to reakcja na separatyzm różnych grup, postępujący w świecie rozpad państw i społeczeństw, co jest zgodne z postmodernistycznymi teoriami fragmentacji i dekonstrukcji.

David Gillborn poruszając problem edukacji w zróżnicowanym społeczeństwie podkreśla, że wielu białych ludzi wierzy, że najlepszym sposobem radzenia sobie z różnorodnością rasową i etniczną jest ignorowanie jej. W swojej pracy przedstawia dylematy funkcjonowania szkół, nieporozumienia i konflikty między nauczycielami i uczniami z różnych grup etnicznych. Książka łączy przegląd wielu prac badawczych z tego zakresu z analizą życia i nauczania w wieloetnicznej szkole. Z jednej strony zwraca uwagę na oczekiwania i wymagania białych nauczycieli, z drugiej zaś na doświadczenia i oczekiwania kolorowych uczniów³⁴.

³² Szerzej na ten temat: S. May, *Making Multicultural Education Work*, Toronto 1994, s. 10-31.

³³ G. Klein, *Reading into racism. Bias in children's literature and learning materials*, London and New York 1995.

³⁴ D. Gillborn, *„Race” Ethnicity & Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*, London 1990.

Z kolei w niedawno wydanej w USA książce „Multikulturalizm i edukacja. Różnorodność i jej wpływ na szkoły i społeczeństwo”³⁵, autorzy już we wstępie podkreślają, że napisana została w imię obrotu pluralizmu i różnorodności oraz w dowód uznania dla udziału szkół podstawowych, średnich i wyższych w integrowaniu jednostek i grup w społeczeństwie. Prezentowany jest w niej problem wielokulturalizmu, który nie dotyczy jedynie tolerowania kultury poszczególnych grup i wskazania, które z nich powinny być włączone w program narodowy. Ważniejsze w tej pracy są idee wielokulturalizmu i interkulturalizmu, interpretowane jako nieustające zmiany relacji w szkole i poza nią.

W wielu szkołach opracowane zostały kodeksy „słownych prześpiewów”, których celem jest oczyszczanie języka z elementów o na pastliwym wydźwięku. Przyjęto zasadę, określaną w USA mianem poprawności politycznej (political correctness — PC), która zakazuje używania słów dyskryminujących z powodu nie tylko rasy, koloru skóry, wyznania, religii czy narodowości, lecz także płci, orientacji seksualnej, pochodzenia, stanu cywilnego itp. Poprawność polityczna to obowiązująca w kręgach postępowych intelektualistów amerykańskich, zwłaszcza w środowiskach akademickich oraz w prasie, doktryna zalecająca wystrzeganie się słów i zachowań, które mogą urazić uczucia Murzynów, homoseksualistów, przedstawicieli wszelkich innych mniejszości oraz kobiet.

Za sprawą domagających się swych praw mniejszości etnicznych, opowiadających się za wprowadzeniem polityki różnorodności, do programów nauczania na amerykańskich wyższych uczelniach wprowadzono elementy wiedzy o innych kulturach, których przedstawiciele wnieśli i wnoszą wkład w rozwój Ameryki. Powstały nowe wydziały prowadzące studia między innymi nad problemami poszczególnych mniejszości etnicznych. Zgodnie z zasadą wielokulturowości w campusach zaczęto propagować różnorodne formy zachowań i postaw.

³⁵ T. J. La Belle, C. R. Ward, *Multiculturalism...*, op. cit.

Wprowadziwszy do szkół zasady wielokulturowości i wrażliwości wobec innych, zwolennicy politycznej poprawności zaczęli wywierać naciski, aby zasady te zaczęły obowiązywać również w życiu politycznym. Naciski dotyczyły między innymi wprowadzenia pojęć zastępczych dla słów „czarny”, „biały”. „Czarny” określa bowiem nie tylko kolor skóry, lecz także negatywne cechy charakteru, co jest obraźliwe i należy go unikać. Z kolei „biały” to nie tylko kolor skóry, lecz symbol niewinności, dobra i czystości. Podobnie można urazić osobę, którą natura nie obdarzyła odpowiednim wzrostem.

Henry Beard i Christopher Cerf, autorzy podręcznego słownika zwrotów poprawnych politycznie (*„The official politically correct dictionary and handbook”*) tytuł znanej baśni *„O królownie Śnieżce i siedmiu krasnoludkach”* tłumaczą jako opowieść o królownie ubogiej w melaninę, lecz zasobnej w czynnik śnieżny, i siedmiu osobnikach doświadczonych przez życie w wymiarze pionowym. Zamiast „nudny” słownik zaleca używanie określenia „ciekawym inaczej”, „gruby” — „doświadczony przez życie w wymiarze poziomym”, „stary” — „obdarowany pod względem chronologicznym” itp.

Zmiany wynikające ze świadomości różnic kulturowych dokonują się także w języku migowym. Poprawność polityczna, postrzegana jako „zwiększona wrażliwość”, podpowiada, iż wyrażając znak „Japończyk”, zamiast naciągać skórę na skroniach, aby oczy na chwilę stały się skośne, powinno się używać znaku oddającego podłużny kształt wysp japońskich. W ten sposób nikt nie będzie mógł powiedzieć, że głuchoniemi naśmiewają się z kształtu oczu Japończyków. Podobnie zamiast splaszczania nosa, które oznaczało „Murzyn”, należy stosować znak „Afrykański Amerykanin”.

Na wielu amerykańskich uczelniach wyrażane są opinie kwestionujące europocentryzm. Poczucie krzywdy wynikające z niesprawiedliwości wyrządzonej i wyrządzanej przez białego człowieka, który podbił Amerykę, wywołało wśród niektórych członków społeczności akademickiej niechęć do wszystkiego, co wywodzi się z kręgu judeochrześcijaństwa. Wiele organizacji opowiada się za różnorodnością form życia społecznego i polityką odmienności, która

polega bardziej na kultywowaniu i uwypuklaniu własnej inności niż na poczuciu wyobcowania i winy, na dumnym ukazywaniu swojej odmienności niż na asymilacji z większością.

Zmieniające się koncepcje dotyczące roli szkolnictwa w społeczeństwie są wyraźnie odzwierciedlone w różnych praktykach edukacyjnych stosowanych w edukacji etnicznych grup mniejszościowych. Podobnie jak dzieci z klasy robotniczej, tak i dzieci z mniejszościowych grup etnicznych zostały dostrzeżone z powodu niskich osiągnięć w porównaniu z dziećmi z grupy dominującej. Początkowo sądzono, że język i kultura były podstawą ich problemów szkolnych. Założenia asymilacji, której celem było wcielenie do dominującej kultury i języka, zostały uznane za najlepsze metody przywracania równowagi. Języki i kultury mniejszościowe były w tym przypadku widziane jako przeszkody, które o ile nie mogły być usunięte z szerszego społeczeństwa, to przynajmniej powinny być usunięte z terenu szkoły.

Rezultatem asymilacji było w istocie odseparowanie problemu strukturalnych niepowodzeń, które nie zniknęły, a wręcz nasiliły się. Ideologia asymilacji wyraźnie przyniosła korzyść białym Amerykanom. Po pewnym czasie biali członkowie grup etnicznych mogli korzystać z przywilejów społeczeństwa, których zaczęło brakować czarnym Amerykanom. Obecnie sądzi się, że stało się tak, gdyż asymilacja poniżała i wykluczała języki i kulturę grup mniejszościowych. Wzrastające niezadowolenie z polityki asymilacji, zwłaszcza wśród grup mniejszościowych, doprowadziło w latach sześćdziesiątych do poparcia modelu integracyjnego. Wpływ na ten model miała liberalno-demokratyczna ideologia równości edukacyjnych.

Integracja zakładała poznawanie, a nie wykluczanie aspektów kultur mniejszościowych w programie nauczania. Była bardziej dojrzała w pojmowaniu kultury, jednak kulturowa hierarchia w dalszym ciągu pozostała. Jawny etnocentryzm asymilacji stał się utajonym aspektem integracji i w ten sposób często kojarzono politykę integracji, która zakładała równość edukacyjnych szans dla grup mniejszościowych. Równe możliwości w praktyce oznaczały równe

możliwości dla tych, których wartości zbliżone były do kultury dominującej, kultury białej klasy średniej. Następstwem tej polityki edukacyjnej była promocja kulturowego pluralizmu, a jedna z jej form, edukacja wielokulturowa, stała się nadzieją grup mniejszościowych.

Zwolennicy wielokulturalizmu zaczęli poszukiwać nowego edukacyjnego konsensusu. Odrzucając asymilację i filozofie etnocentryczne popierali pluralistyczną formę edukacji. Brytyjskie Ministerstwo Oświaty przedstawiło w następujący sposób swój pogląd na edukację wielokulturową:

W społeczeństwie, które wierzy w kulturowy pluralizm, wyzwaniem dla nauczycieli staje się reagowanie i odpowiadanie na specyficzne potrzeby uczniów innych religii, innych językowych i etnicznych subkultur. Wszyscy uczniowie muszą zdobywać wiedzę i wrażliwość na inne grupy kulturowe zgodnie z programem nauczania, który oferuje możliwość uczenia się innych języków, kultur i religii. Na wszystkich etapach edukacji każdy uczeń musi mieć świadomość rozwoju swojej własnej tożsamości i poczucia własnej wartości³⁶.

Realizację edukacji wielokulturowej przedstawię w oparciu o konkretne szkoły funkcjonujące w społeczeństwach wielokulturowych.

Szkoła podstawowa kościoła anglikańskiego pod wezwaniem św. Łukasza w Cambridge gromadzi uczniów z wielu środowisk kulturowych. W szkole uczniowie posługują się ponad dwudziestoma językami, a ponad jedna trzecia uczniów jest dwujęzyczna. Kluczową cechą polityki szkoły jest program oparty na hasle: równe szanse i możliwości. Polityka ta powstała jako rezultat rocznych dyskusji kadry pedagogicznej, ugrupowań lokalnych i osób zarządzających. Na każdym poziomie kształcenia wybierane i planowane są tematy, określone są zagadnienia o szerokiej perspektywie tak, aby można było ukazać wpływ różnych kultur na podjęty problem. Na

³⁶ Cyt. za S. May, *Making Multicultural Education Work*, Toronto 1990, s. 34-35.

naukę o różnych kulturach istotny wpływ mają wizyty w muzeach, galeriach, pracowniach rzemieślniczych, kościołach, synagogach, meczetach itp. Po zapoznaniu się z różnymi kulturami dzieci zachęcane zostają do napisania charakterystyki odwiedzanych miejsc kultu.

W szkole tej szczególną uwagę poświęca się literaturze całego świata (głównie krótkim opowiadaniom i poezji), przyjmując, że poprzez literaturę dzieci potrafią zrozumieć szerszy zakres uczuć i związków między ludźmi. Do szkoły często przyjeżdżają autorzy w celu odbycia spotkań z dziećmi i zaprezentowania swoich utworów. Same dzieci również piszą swoje wiersze i opowiadania, które są później drukowane lub przedstawiane na uroczystościach. Promując w szkole inne języki, wprowadzono zajęcia pod nazwą „tydzień pisarstwa”. Uczniowie mogli zapoznać się z pracami swoich dwujęzycznych kolegów, z różnymi formami pisanie i w ten sposób zaczęli doceniać ich językowe umiejętności. Nauczyciele często nie znają i nie potrafią czytać w języku grupy mniejszościowej, co spowodowało zaopatrzenie biblioteki szkolnej w nagrania kasetowe pozwalające ukazać i zachować rytm i melodię dialektu.

Na zajęciach z literatury w klasie uczniom prezentuje się zwykle teksty dwujęzyczne. Dzieci są również zachęcane do tego, aby czytały innym teksty w swoim języku ojczystym. Wszystkie działania szkoły ukierunkowane są na poszukiwanie przykładów demonstrujących, że żadna kultura nie ma monopolu na osiągnięcia szkolne dzieci³⁷.

Historia dotycząca edukacji wielokulturowej zna przykłady wielokulturalizmu i antyrasizmu traktowane w sposób uproszczony. Często po zorganizowaniu w ciągu roku jednej uroczystości o charakterze wielokulturowym szkoły czują się zwolnione z innych działań w tym zakresie. Brak problemów etnicznych w szkołach także powoduje rezygnację z jakichkolwiek działań w kierunku edukacji wielokulturowej.

³⁷ M. F. Faulkner, R. Willans, A Primary Schools Case Study, in: *The Multicultural Dimension...*, op. cit., s. 212-222.

Szkoła średnia George'a Dixona opracowała swoją politykę antyrasistowską i wielokulturową w oparciu o narodowy program nauczania³⁸. Przy każdym przedmiocie w programie nauczania zaznaczono o jakie elementy wielokulturowej edukacji należy program rozszerzyć i na jakie elementy pozytywne i niekorzystne zwrócić szczególną uwagę.

Oto niektóre elementy wielokulturowej edukacji zawarte w narodowym programie:

a) historia

Program szkoły określa, że uczeń winien poznać kulturowe i etniczne różnice wśród społeczeństw w przeszłości. Historia ma umożliwić zrozumienie i szacunek wobec innych kultur i wartości oraz rozwinąć umiejętność pozytywnego postrzegania innych i ich punktów widzenia. Uczniowie powinni zrozumieć, że podręczniki historii odzwierciedlają epokę i kulturę, w której były napisane. Wiele z nich niesie ze sobą ukryte podteksty, które powinny być zauważone przez uczniów. Uczniowie rozważają problemy dotyczące limitowania dowodów historycznych. Przykładowo, mogą poszukiwać odpowiedzi na pytanie: dlaczego podręczniki historii zawierają tak mało informacji dotyczących roli „czarnych” oddziałów wojskowych podczas I wojny światowej?

Uczniowie analizują i badają kontrastujące ze sobą punkty widzenia, co pomaga im w przeciwstawianiu się i w zwalczaniu negatywnych stereotypów i różnego rodzaju uprzedzeń.

b) język angielski

W programie języka angielskiego stwierdza się, że wszyscy uczniowie muszą być świadomi bogactwa i różnorodności utworów w języku angielskim, dotyczących i pochodzących z różnych krajów, co pozwoli im uświadomić sobie różnice i znaleźć własne odbicie w wielokulturowym społeczeństwie.

³⁸ C. Duncan, A Secondary School Case Study, in: *The Multicultural Dimension...*, op. cit., s. 223-237.

c) nauki ścisłe i przyrodnicze

Nauczyciele matematyki i nauk przyrodniczych często skłonni są mówić, że ich przedmioty są neutralne i niezależne od wartości kulturowych. Jednakże w programie nauczania stwierdza się, że: nauczyciele muszą brać pod uwagę etniczną i kulturową różnorodność wśród swoich uczniów, bowiem różne grupy kulturowe będą inaczej interpretować pojęcia z zakresu nauk ścisłych. Język naukowy może być zbyt skomplikowany i nauczyciel musi upewnić się, że uczeń rozumie terminologię i pojęcia naukowe. Poza tym wybór treści istotnie rzutuje na proces samokształcenia, szczególnie uczniów z grup etnicznych, co nakłada na nauczycieli tych przedmiotów dodatkowe zadania.

Członkowie różnych kultur mają swój udział w osiągnięciach naukowych i różne fakty z tego zakresu winny być prezentowane przez nauczyciela (np. problem narodzin i rozwoju chemii wywodzi się ze starożytnego Egiptu, Grecji i Arabii, co pozwoliło rozwijać się tej dziedzinie w Bizancjum i późniejszych kulturach europejskich, jednakże Chiny i Indie miały równolegle znaczące osiągnięcia w tej dziedzinie). Istotną sprawą jest także to, żeby podręczniki i materiały do nauki zawierały nazwiska naukowców z grup mniejszościowych pracujących równolegle i osiągających sukcesy w swojej dziedzinie. Uczniowie winni bowiem zrozumieć międzynarodową naturę nauki i zauważyć jej możliwości, co pomoże pokonać uprzedzenia rasowe i etniczne.

Omawiając takie tematy jak: dieta, odżywianie, zdrowie, źródła energii czy ekosystem należy odwoływać się do różnych kultur i ukazywać wzajemne zależności w różnym zakresie.

Uczniowie powinni wiedzieć, że matematyka nie jest tylko europejskim „wynalazkiem”; znany bowiem system liczbowy jest utworzony przez hinduskich i arabskich matematyków. Nauczyciel zapoznaje uczniów również z innymi systemami liczbowymi (babiloński, chiński). Na podstawie samej etymologii słowa „algebra” uczniowie poznają arabski wkład w tę dziedzinę.

d) religia

Istnieją pewne kryteria odnoszące się do materiałów i metod nauczania, które powinny być stosowane w nauczniu religii.

Pierwsze kryterium — to rzetelność i wiarygodność materiałów dydaktycznych. Zbyt często w materiałach do nauki religii występują nie charakterystyki, a raczej karykatury różnych religii (zwłaszcza niechrześcijańskich). Jednym z możliwych testów sprawdzających wiarygodność materiałów dydaktycznych jest przedstawienie ich do przeczytania i ustosunkowania się do nich członkom danej grupy wyznaniowej. Poza tym, aby umożliwić uczniom „podwójną perspektywę” ten sam fakt może być zinterpretowany przez osobę „z zewnątrz”.

Po drugie — nauczyciele muszą osiągnąć pewnego rodzaju równowagę w traktowaniu różnych religii. Niektórzy uczniowie mogą być urażeni zbyt powierzchownym traktowaniem jednej religii i zbyt-
nim faworyzowaniem innej.

Po trzecie — nauczyciele powinni upewnić się, że studiowanie poszczególnych religii nie umocni antypatii z przeszłości. Przykładem może być używanie przez wiele stuleci chrześcijańskiego Nowego Testamentu jako poparcia form antysemityzmu, mimo że sami autorzy byli z pochodzenia Żydami.

Po czwarte — należy zauważyć wyraźną różnicę między afirmacją wiary właściwej wyznawcy a informowaniem o sprawach dotyczących religii i akceptowanych przez wszystkich. Nie jest celem szkoły umacnianie w wierze, ale rozumienie elementów danej religii.

Po piąte — uczniowie powinni poznać różnorodność religii na świecie. Zwykle w przeszłości indywidualne religie były przedstawiane w podręcznikach szkolnych jako monolityczne jednostki, natomiast większość istniejących obecnie religii w praktyce miesza wielką różnorodność wyznań i praktyk i nawet najbardziej klasyczne wiary nie są jednolite. Tak więc, aby poznać wszelkie elementy religii uczniowie zachęcani są do poznawania ludzi — wyznawców różnych religii, ich rodzin, obyczajów i praktyk religijnych.

Po szóste — uczniowie poznają punkty wspólne różnych reli-

gii. Związki te mogą być odkryte poprzez obserwację wspólnych elementów, takich jak: rytuał wędrowni, pielgrzymki, święte miejsca, święci, spędzanie świąt itp.

Po siódme — nauczyciele i uczniowie powinni być świadomi faktu, że najistotniejszy element religii to nie informacje na jej temat, a jej moralny i uczuciowy aspekt. W związku z tym należy rozszerzać metody i formy nauczania o takie elementy, jak: poezja, muzyka, teatr, taniec, plastyka. Obraz religii przedstawiony w zbyt suchy sposób może pozbawić uczniów najważniejszego doświadczenia w tej dziedzinie. Nauka tylko o faktach religijnych będzie jałowym, bezcelowym ćwiczeniem. Nie wolno nie doceniać silnego, emocjonalnego elementu obecnego we wszystkich głównych religiach świata.

Stephen May prezentuje szkołę ze stale rosnącą międzynarodową reputacją w wielokulturowej edukacji (Richmond Road Primary School in Auckland, New Zealand).

Związki między szkołą i społecznością w Richmond Road są silne i charakteryzują się wysokim stopniem zaangażowania w sprawy szkolne. Rodzice zapraszani są do uczestnictwa w lekcjach w roli obserwatorów, jak też do uczestnictwa w procesie nauczania, zwłaszcza jeśli lekcje dotyczą spraw kulturowych. Rodzice są zapraszani na spotkania szkolne, na których prezentowane są osiągnięcia uczniów i ma miejsce część artystyczna, do której wnoszą swój wkład. W związku z powyższym rodzice swoją osobę i reprezentowaną kulturę postrzegają jako istotny element całego systemu szkolnego.

Szkolna grupa teatralna, której członkowie należą do różnych klas i pochodzą z różnych grup etnicznych, stanowi istotny element integracji. Poza tym zadaniem każdej klasy jest przedstawienie scenki kulturowej, która jest ściśle związana z przynależnością do grupy etnicznej. W przedstawieniach tego typu biorą udział, najczęściej jako widzowie, dzieci z grup przedszkolnych. W ten sposób przygotowuje się przyszłych uczniów do „wejścia” w nowe dla nich środowisko, co jest także mniej stresogenne dla rodziców.

Bezpośrednie powiązania między grupami etnicznymi w społeczeństwie są najwyraźniej umacniane przez przedszkola społeczne.

W nich to najbardziej umacniane są języki i kultury mniejszościowe z jednoczesnym nabywaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego i odmienności od najmłodszych lat. Założenie tego typu przedszkoli było możliwe tylko dzięki współpracy ze szkołą, a sprawy administrowania i finansowania zostały oparte na wzorcu szkoły Richmond Road.

Nauczyciele i rodzice często współpracują przy tworzeniu indywidualnych programów nauczania lub jego elementów, szczególnie wówczas gdy dziecko ma problemy w samodzielnym przygotowaniu się do lekcji. Cotygodniowe spotkania nauczycieli z rodzicami na zasadzie partnerstwa są innym przykładem ustawicznej współpracy.

Podsumowując należy zwrócić uwagę na podstawowe proponowane i realizowane kierunki polityki edukacyjnej:

- zastosowanie demokracji w praktyce (uczniowie nie tylko uczą się o demokracji ale także uczestniczą w zajęciach kształtujących świadomość, pozwalających doświadczać przeżyć z pozycji grupy dominującej i mniejszościowej),
- analizowanie i ocenianie warunków i sytuacji (uczniowie uczą się analizować swoje własne życie i potrafią wyjaśnić jak funkcjonuje społeczeństwo),
- rozwijanie umiejętności aktywnego uczestnictwa w grupie (szkoła jest bazą treningową przygotowującą aktywnych społecznie obywateli poprzez uczestnictwo w tworzeniu zmian),
- zobowiązanie nauczycieli do silnie podkreślanej antyrasistowskiej postawy, rozwijanie pozytywnych koncepcji dotyczących własnych etnicznych tożsamości i użycie etnicznych doświadczeń w kształtowaniu współpracy z innymi,
- zwracanie uwagi na osiągnięcia uczniów z grup mniejszościowych, eksponowanie zagadnień związanych z nierównościami, podejmowanie działań eliminujących nierówności i opresję,
- zobowiązanie nauczycieli do ustawicznej realizacji programu wielokulturowego i międzykulturowego, który wolno, ale skutecznie może zmieniać świadomość społeczną. ❖

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione studium jest pierwszą próbą wprowadzającą i ukazującą potrzebę realizacji edukacji międzykulturowej. Teoretyczną podstawą stała się wyrastająca ze współpracy antropologii kulturowej i społecznej oraz z psychologii i pedagogiki humanistycznej, teoria komunikowania międzykulturowego, która formułuje między innymi takie pytania jak: kim jesteśmy, jak żyjemy razem, jak współdziałamy ze sobą?

Kultura w swym pluralizmie stanowi skarbiec, z którego mogą wybierać wszyscy, wzbogacając się indywidualnie w sferze poznawczej, w zachowaniu i wytwarzaniu. Izolacjonizm i uprzedzenie prowadzi do uproszczeń i łatwego krytycyzmu, nie motywuje do wysiłku poznawczego, dialogu i współdziałania.

Edukacja międzykulturowa, opowiadając się za wzajemnym wzbogacaniem kultur, z odrzuceniem sterowania i kontroli, wnika w istotę kultur, przygotowuje do dialogowych interakcji poprzez wzajemne porównywanie i odnoszenie. Dostarcza treningu inności i obcości, umożliwia odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur.

Obecna sytuacja napięć i zagrożeń ekonomicznych, niestabilności życia społecznego i politycznego, wydaje się zawężać obszary postrzegania innych i reprezentowanych przez nich wartości. Stąd

winne być częściej stawiane pytania podstawowe, które dotyczą kultury istnienia i międzyludzkich relacji, tolerancji i humanizacji stosunków. Nie można bowiem zrozumieć osiągnięć kulturowych społeczeństw, dopóki nie pozna się ich obyczajów i zwyczajów, języka, twórczości literackiej i artystycznej, tradycji historycznych oraz wierzeń religijnych.

Przyjmując, że przyszłe społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe, uważam za zasadne częste podejmowanie odpowiedzi na następujące pytanie: czy w procesie szeroko rozumianej edukacji nie kształtujemy postaw wobec innych w oparciu o koncepcję obcości i nieufności, czy nie kształtujemy postaw zamkniętych i ksenofobicznych?

Przynależność do grupy może stwarzać poczucie solidarności z jej członkami, atmosferę zrozumienia i zaufania, poczucie swojskości. Obcy jest ten, kogo się doświadcza jako obcego. Zrozumienie go, poznanie w wielu wymiarach istnienia, to najprostsza droga do traktowania go jako swojego, „oswojonego”. „Oswoić”, znaczy „stworzyć więzy”, jak powiedział lis Małemu Księciu. *Teraz jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, podobnym do stu tysięcy małych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. I ty także mnie nie potrzebujesz. Jestem dla ciebie tylko lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz jeśli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebowali.* W tym właśnie procesie osławiania najistotniejsze miejsce przypisałbym edukacji międzykulturowej, której celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych i przygotowanie do dialogu z innymi kulturami.

Od pradziejów zachodziły styczności międzygrupowe połączone z dalekimi wędrówkami, wymianą, jak też z konfliktami i antagonizmami. Każda wartość, która w danym środowisku weszła do życia, stawała się wartością swoją i dla kultury danego środowiska było obojętne skąd przyszła. Jak pisze Aleksander Hertz, całe dzieje kultury to jeden długi ciąg wzajemnego przekazywania sobie wartości, a zarazem wielki proces osławiania wartości obcych. W tym wielkim procesie nieistotny był problem ich pochodzenia, gdyż roz-

wój kultury to ciągle przewartościowywanie, to twórczy przyrównywanie jednych i oddziaływanie drugich.

Z pewnością idea kształtowania społeczeństwa otwartego, programowe nieizolowanie się od innych kultur, jak też programowe nawiązywanie do wkładu kultur niepolskich w proces kształtowania się narodu polskiego, jest ideą trudną do realizacji. Po pierwszym okresie emocjonalnych uniesień i bratania się z sąsiadami, którzy zachowali swoją tożsamość kulturową lub podjęli próbę jej odbudowywania, pojawiają się głosy nietolerancji i postrzegania innego kulturowo jako zagrażającego naszej kulturze.

W związku z powyższym edukacja międzykulturowa ma trudne do realizacji zadania związane z kształtowaniem potrzeby „wychodzenia na pogranicza”, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania i interpretowania inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy.

Nasza kultura, będąc częścią wspólnoty kultury ludzkiej, może się rozwijać i doskonalić tylko w nieustannej relacji z innymi. System edukacyjny winien więc bazować na różnorodnych wartościach innych kultur, przeciwstawiając się czystości i izolacji kulturowej. ♦

BIBLIOGRAFIA

- Allport G. W., *The Nature of Prejudice*, New York 1958 *Antynomie transformacji w Polsce. Chrześcijaństwo — Mniejszości — Liberalizm*, pod red. Zb. Stachowskiego i A. Wojtowicza, Warszawa 1993
- Beck E., *Samodzielność — odpowiedzialność — współpraca*, w: Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy, pod red. R. Gerlacha i E. Podoskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1993
- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983
- Bergman A., *Sprawy białoruskie w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1974
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji*, w: Badania nad rozwojem języka dziecka, Warszawa 1980
- Bibler V. S., *Myslenie jako dialog*, Warszawa 1982
- Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989
- Boksański Z., *Tożsamość jednostki*, Kultura i Społeczeństwo 1988
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1991
- Brass P. R., *Ethnicity and Nationalism. Theory and Comparison*, London 1991
- Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania USA i ZSRR*, Warszawa 1988
- Bystroń S., *Megalomania narodowa*, w: Tematy, które mi odradzano, Warszawa 1980
- Carrington B., Short G., *«Race» and the Primary School: Theory into Practice*, Windsor 1989
- Carnithers M., *Dlaczego ludzie mają kultury*, Warszawa 1994
- Chau K. L. (eds), *Ethnicity and Biculturalismus. Emerging Perspectives of Social Group Work*, Haworth Press 1991
- Chlewiński Z., *Stereotypy: Struktura, funkcja, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, w: Stereotypy i uprzedzenia, Warszawa 1992
- Colin Irwin, *Integrated Education. From Theory to Practice in Divided Societies*, Prospects 81, vol. XXII, nr 1/1992
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979
- Domenach Jean-Marie, *Europa: wyzwanie dla kultury*, Warszawa 1992
- Dubos R., *Pochwała różnorodności*, Warszawa 1986

- Duncan C., *A Secondary School Case Study*, w: *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*, Edited by Anna S. King, Michael J. Reiss, London 1993
- Encyklopedia katolicka*, t. IV, Lublin 1985
- Erikson E., *Childhood and Society*, New York 1963
- Fedorowski M., *Lud białoruski. Materiały do etnografii słowiańskiej zgromadzone w latach 1853-1923*, t. I-VI
- Faulkner M., Willans R., *A Primary School Case Study*, w: *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*, Edited by Anna S. King, Michael J. Reiss, London 1993
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991
- Gillborn D., „Race” *Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi—Ethnic Schools*, London 1990
- Giroux H. A., *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, 1988
- Gładysz M., *Z zagadnień procesów kulturowych pogranicza etnicznego*, Kraków 1972
- Goffman Z., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981
- Gould D., *Whole School Issues*, w: *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*, Edited by Anna S. King, Michael J. Reiss, London 1993
- Gurycka A., *Podmiotowość — postulat dla wychowania*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, pod red. A. Guryckiej, Warszawa 1989
- Hepburn M. H., *Multiculturalism and Social Cohesion in a Democratic Society*, *Perspectives* 81, vol. XXII nr 1/1992
- Iwaniec E., *Z dziejów staroobrzędowców na ziemiach polskich*, Warszawa 1977
- Jacher Wł., *Wież społeczna w teorii i praktyce*, Katowice 1987
- Janowicz S., *Terra incognita: Białoruś*, Białystok 1993
- Jasiński Z. (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989
- Jasiński Z. (red.), *Na pograniczach*, Opole 1991
- Jerschina J., *Naród w świadomości młodzieży*, Kraków 1978
- Kawula S., *Antynomie współczesnego wychowania — refleksje w roku 1992*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej*, Toruń 1992
- Kawula S., *Współczesne antynomie w wychowaniu*, (maszynopis)
- Keller J., *Tolerancja jako zasada moralna i postawa*, *Studia Filozoficzne* 1960, nr 1
- King T., *Toleration*, London 1976
- Klein G., *Reading into Racism. Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London and New York 1995
- Kossak-Główczewski K., *Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, pod red. B. Sliwerskiego, Kraków 1992
- Kotarbiński T., *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum 1970
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981
- Krug M., *The Melting of the Ethnic*, Bloomington 1976
- Kubiak H., Paleczny T. i in., *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, Kraków 1992
- Kwaśniewski K., *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982

- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studia na wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990
- Kwieciński Z., Witkowski L., *Ku edukacji pogranicza*, Toruń 1990
- Kwieciński Z., Witkowski L., *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990
- Kwilecki A., *Łemkowie. Zagadnienia migracji i asymilacji*, Warszawa 1974
- La Belle T. J., Ward Ch. R., *Multiculturalism and Education. Diversity and its Impact on Schools and Society*, State University of New York 1994
- Laskowska A., *Historia i działalność Ośrodka „Pogranicze — Sztuk, Kultur, Narodów” w Sejnach*, maszynopis pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem autora, MWN, Olecko 1995
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, *Studia Filozoficzne* 1984, nr 8
- Lewowicki T. (red.), *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*, Cieszyń 1992
- Lewowicki T. (red.) *Dzieci Zaolzia, Cieszyń* 1992
- Lewowicki T. (red.) *Aspiracje i drogi życiowe dzieci zaolziańskich*, Katowice 1994
- Lippmann W., *Public Opinion*. Transaction Publishes, New Brunswick, New Jersey 1991
- Lipski J. J., *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w; *Tunika Nessosa*, Warszawa 1992
- Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992
- Lovell J., *Polska, jakiej nie znamy*, Kraków 1970
- Luckman T., *Remarks on Personal Identity: Inner Social and Historical*, *Turne*, Upsala 1983
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984
- Makowski B., *Litwini w Polsce 1920-1939*, Warszawa 1986
- Malikowski M., *Pojęciowo-teoretyczne aspekty kontrowersji wokół istoty więzi społecznej*, *Studia Socjologiczne* 1979, nr 4
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1990, nr 4, s. 109-117
- Matuszewicz Cz., *Psychologiczne problemy tolerancji*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995
- May S., *Making Multicultural Education Work*, Toronto 1994.
- McLaren P., *Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Heracy*, *Harvard Educational Review*, wól. 58, nr 2, 1988
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993
- Muchowicz A., *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. II pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1992
- Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., *Child Development and Personality*, New York, Evanston, San Francisco, London 1974
- Nieto S., *Affirming Diversity: The Sociopolitical context of Multicultural Education*, New York 1992
- Nikitorowicz J., *Rodzina w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostockich*, *Sprawy Narodowościowe*, t. I, z. 1, Poznań 1992
- Nikitorowicz J., *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostockich*, Białystok 1992
- Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995
- Novak M., *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, Warszawa 1985

- Nowicka E. (red), *Religia a obcość*, Kraków 1991
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993
- Obuchowski K., *Mikro i makro świat człowieka*, Jabłonna 1987
- Ossowska M., *Wzór obywatela*, esej, w: *O człowieku, moralności i nauce*, Warszawa 1983
- Ossowski S., *Moralność w nauce*, Warszawa 1983
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984
- Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Warszawa 1966
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: *Dzieła*, t. III, Warszawa 1967
- Pawluczuk W., *Światopogląd jednostki w warunkach rozpadu społeczności tradycyjnej*, Warszawa 1972
- Phinney J. S., *Ethnic Identity and Self—Esteem, A Review and Integration*, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 1991
- Pilch T., *Polska nietolerancja*, w: *Tolerancja*, Warszawa 1992
- Pismo społeczno-polityczne „Obóz” i inne
- Przeworski Wł. (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa 1993
- Robbins R., *Identity Culture and Behaviour*, Chicago 1973
- Rokeach M., *The Open and Closed Mind, Investigation into the Nature of Belief System and Personal Systems*, New York 1960
- Sadowski A., *Narody wielkie i małe. Białorusini w Polsce*, Białystok 1991
- Sadowski A., *Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki*, w: *Pogranicze*, t. I, Białystok 1992
- Sadowski A., *Społeczne problemy wschodniego pogranicza*, Białystok 1991
- Salij J., *Szukającym drogi*, Poznań 1982
- Schaff A., *Stereotypy a działania ludzkie*, Warszawa 1981
- Smolicz J. J., *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny 1993
- Sosna G., *Bibliografia parafii prawosławnych na Białostoczyźnie*, Ryboły 1991
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970
- Trempała E., *Funkcja szkoły na tle wychowania równoległego*, w: *Socjalizacja — Osobowość — Wychowanie* pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1989
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985
- Turner R., *The Self — Conception in Social Interaction*, New York 1968
- Weigl B., Łukaszewski W., *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci; przeciwdziałanie i modyfikacja*, Opole 1992
- Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991
- Witkowski L., *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „Bachtinalia”)*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1990, nr 4, s. 47-66
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971
- Znaniecki F., *Współczesne narody*, Warszawa 1990

SUMMARY

In the outline that follows, which I have divided into three parts, (*Borderlands — Identity — Multicultural education*), I have attempted to highlight the problems for multicultural and intercultural education. The theory of multicultural communication, which formulates questions such as: „who are we, how do we live together, how do we cooperate with each other?“, forms the theoretical basis for considering these problems. This theory has emerged from the cooperation of cultural and social anthropology with humanistic trends in psychology and pedagogy.

The current situation of economic tensions and threats, instability of social and political life, seems to narrow the perception of others and the values that they represent. As a result, fundamental questions about cultural existence and interpersonal relations, tolerance and the humanisation of relationships should be asked more often. It is impossible to understand the cultural achievements of societies, unless their customs and habits, their language, their literary and artistic creations, their historical traditions and their religious beliefs are understood.

If we accept that future societies will be multicultural, I think it is essential to consider the following question on a regular basis: do we form our attitudes towards others on the basis of notions of strangeness and mistrust, and do we create closed and xenophobic

attitudes in the process of what may be understood as education in the widest sense?

In this connection, the fundamental task of education should be reaching out for mutual processes of acquaintance and understanding of differences, shaping mutually positive relationships, seeking out common, cultural roots and helping, at the same time, to put down roots in one's „private and personal homeland”.

In the first part of this study, I have attempted to define and differentiate the borderland in geographical, cultural, interactional and personal terms. I have particularly stressed, that borderland areas release a kind of tolerance linked to freedom and responsibility, they create the conditions for dialogue and provide a challenge for modern education. However, we are only able to understand differences and to survive them, when we understand and value our own culture, as a result of which we are able to make comparisons and relate it to others, not in categories of better — worse, but in terms of how strange, difficult to understand, interesting, curious, and stimulating etc. we may find them.

Intercultural communication, which is the main aim of education, is the act of crossing the borders of one's own culture, and entering borderland areas and cultural crossroads in order to become a richer person within. Difficult global and local problems show us that we should consciously direct our culture in this direction, so as to facilitate meeting others and holding a dialogue with them, and gaining a fuller understanding of other cultures, their symbols, institutions and behaviour.

In the second part of the study, which concerns identity and links personal elements with the central values of the group to which the individual belongs, I have paid particular attention to the process of identity formation in a region which has wide variations in religious beliefs and ethnic origins, and which may have a role in shaping the „person from the cultural borderlands”.

Feelings of identity enable the individual to function in a group, but at the same time, to maintain a subjective awareness of his/her

own distinctiveness and uniqueness. In the process of gaining a sense of identity, the individual identifies with the reference group through its values (language, religion, customs and habits, historical traditions), which enables him/her to understand the place and role of the group, as well as embarking upon new social interactions. The complexity and multidimensional nature of identification and internalisation influences the formation of a diffuse identity, which accepts to a greater or lesser degree and extent, the values of at least two cultural groups.

In the third part, I have attempted to point to the principles and ideas of multicultural education, whose elements have been referred to above. I put forward new tasks for education in a pluralist society, educational strategies and directions for educational policy in selected countries, as well as considering schooling opportunities for minorities and the legal basis for their existence.

My starting point was that the most appropriate approach to multicultural education would be to use multidimensional educational solutions, which should be influenced primarily by local communities, and depending on the needs and aspirations of minority groups, they would determine and promote solutions which would best satisfy them. In many instances a permanent place for ethnocentrism can be found in the process of education, with the aim of ensuring a feeling of security and adopting an identity that is rooted and anchored in one's „private homeland”. Limitation and rejection of the cultural heritage of minority groups, unification and creation of a common culture, often releases feelings of aggression, destroys identity and leads to nationalism.

Multicultural education as the process of a dialogue between cultures, would protect against globalization and homogeneity on the one hand, and against local nationalism on the other. Education would thus be „between” that which is found on the borders and would belong to two cultures, which interlock. It would shape openness and tolerance, rejecting feelings of cultural superiority in order to foster a process for the mutual exchange of values and cherishing a common cultural heritage.

In its pluralist nature, culture is a treasure chest from which everyone may gain, enriching themselves individually in the sphere of perception, behaviour and creativity. Isolationism and prejudice lead to oversimplification and easy criticism, they do not motivate anyone to attempt to extend their range of perceptions or to enter into dialogue and cooperation with others.

In aiming for the mutual enrichment of cultures, rejecting external steering and control, multicultural education permeates the very essence of cultures, and is a preparation for interactions in the form of a dialogue through the process of making mutual comparisons and references. It provides a training in „differentness” and „otherness”, allows appropriate creation and modelling of one’s own culture and at the same time, provides the opportunity for tolerance and respect for other cultures to be gained.

The study outlined above is wide open in character and among others, its aims are to provide a preliminary description of the material to be considered by a seminar in the area of humanities. It also indicates the starting point for systematic research to determine the needs and areas of interest for multicultural education. I believe that this is likely to be of interest to all teachers and persons dealing with the care of young people, as well as a wide range scholars in the humanities, who see the need for, and believe in the possibility of change, innovation and modification in education. in the widest sense. ♦

Translation by Barbara Polityńska